

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta pedagogická

Katedra českého jazyka

Výuka češtiny na českých školách v zahraničí

Teaching Czech in Czech schools abroad

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph. D.

Autorka DP:

Lenka Zahradková

Prosetická 240/28, 415 01 Teplice

7504 T 156: Učitelství VVP pro ZŠ a SŠ

anglický jazyk – český jazyk

forma prezenční

Rok dokončení DP:

2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou.

Místo vypracování: Praha

Datum: 29. 11. 2011

Podpis:

Poděkování

Děkuji za užitečné rady a profesionální vedení mé práce paní doc. PhDr. Martině Šmejkalové, PhD.;

děkuji svým rodičům, snoubenci a přátelům za trpělivost, psychickou podporu, rady a motivaci;

velké poděkování patří všem klíčovým osobnostem, bez nichž by tato práce nemohla existovat – paní PaedDr. Olze Vlachové, paní MUDr. Lucii Slavíkové-Boucher, a paní inspektorce PhDr. Jarmile Bílkovské. Těmto dámám děkuji za vynikající komunikaci, vstřícnost a ochotu, za zprostředkování kontaktů s učiteli českého jazyka po celém světě.

Obsah:

1. ÚVOD.....	4
2. Cíle práce.....	7
3. Metody získávání a zpracování údajů	7
4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
4.1 Formy a metody vyučování	9
4.2 Historický vývoj, který ovlivnil jazykovou identitu českých emigrantů a snahy o vzdělávání v češtině na cizí půdě	12
4.2.1 Vývoj jazyka v přistěhovaleckých komunitách.....	14
4.2.2 Snahy českých imigrantů o zachování českého jazyka (stručný přehled):.....	17
4.3 Aspekty bilingvního vzdělávání dětí	19
4.3.1 Podstata multilingvismu/ bilingvismu	19
4.3.2 Základní druhy bilingvismu	20
4.3.3 Bilingvní vývoj dítěte	21
5. Dnešní možnosti výuky češtiny v zahraničí	23
6. Krajanský vzdělávací program	25
6.1 Vznik a koncept programu	26
6.2 Souhrnná charakteristika programu.....	27
6.3 Přehled destinací, v nichž působí čeští učitelé u krajanských komunit.....	28
7. Evropské školy	42
7.1 Vznik a historie Evropských škol.....	42
7.2 Systém Evropských škol.....	43
7.3 Typy škol	43
7.4 Rozdělení studentů	44
7.5 Jazykové sekce	45
7.6 Rozdělení ročníků.....	46
7.7 Inspekce	47
7.8 Vzdělávací koncepce Evropských škol	47

7.9 České sekce	52
7.10 Evropský Baccalaureate	55
8. Česká škola bez hranic	58
8.1 Vznik projektu	58
8.2 Cíle ČŠBH	59
8.3 Výuka v ČŠBH	60
8.4 Metody výuky v ČŠBH	62
8.5 Charakteristika studentů	63
7.6 Právní a finanční situace projektu ovlivňující výuku českého jazyka.....	64
9. Výzkum	66
9.1 Metody sběru dat	66
9.2 Interview	66
9.3 Dotazník	67
9.4 Vlastní výzkum.....	72
9.4.1 Ověřované předpoklady.....	72
9.5 Výsledky dotazníkového šetření.....	74
9.5.1 Formy vyučování.....	74
9.5.2 Metody prezentace nového učiva	75
9.5.3 Typy cvičení používané při osvojování a procvičování učiva	76
9.5.4 Metody prověřování osvojených znalostí.....	78
9.5.5 Způsob hodnocení	79
9.5.6 Četnost využívání moderních technických pomůcek	80
9.6 Souhrnné vyhodnocení – specifika výuky češtiny v zahraničí.....	82
9.6.1 Krajský vzdělávací program	82
9.6.2 Evropské školy	83
9.6.3 Česká škola bez hranic	84
9. Závěr.....	86
Literatura	89

Resumé	95
Abstract.....	95
Klíčová slova	96
Přílohy	97
Příloha č. 1	97
Příloha č.2.....	97
Příloha č. 3.....	99
Příloha č. 4.....	101
Příloha č. 6.....	103
Příloha č. 7.....	104

1. ÚVOD

Ačkoli je čeština z celosvětového pohledu minoritním jazykem, aktivně se dnes používá v různých částech světa, od Argentiny po Ukrajinu. Za hranice své země se z politických, hospodářských, osobních či jiných důvodů se Češi převážně od 2. poloviny 19. století dodnes stěhují za hranice své země. Někteří z nich na své kořeny vědomě zapomněli, jiní se snaží své češství zachovat i přes silný vliv cizího prostředí. *Dle odhadů žijí v zahraničí zhruba 2 miliony Čechů, což znamená, že každý šestý Čech žije mimo hranice České republiky.*¹ Proto si kladu otázku, jaké možnosti mají rodiče, kteří chtějí, aby jejich děti dostávaly v zahraničí vzdělání v českém jazyce.

Tématem diplomové práce je výuka českého jazyka v zahraničí zprostředkovaná českými projekty a školami, které poskytují vzdělávání českým žákům v jejich rodném jazyce. Zaměřila jsem se pouze na institucionální vzdělávání, které zaštiťuje česká vláda. Cílem diplomové práce a vlastního výzkumu je zjistit, jaký přístup mají čeští učitelé k vyučování češtiny v zahraničí, jaké metody výuky používají a jaká specifika s sebou výuka nese.

K hledání odpovědí na uvedené okruhy zkoumání mě vedly tři hlavní motivy. Jedním z nich je studium anglického jazyka na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Angličtina je dominantním světovým jazykem, který do značné míry ovlivňuje ostatní jazyky včetně češtiny. Zdá se, že pro mladou generaci českých rodilých mluvčích žijících v České republice, je stále obtížnější vyvarovat se, zejména v mluveném projevu, vlivu angličtiny, což ve své práci dokládá Uličný.² Na základě toho předpokládám, že mateřština Čechů vyrůstajících v cizích zemích bude pravděpodobně mnohem více ovlivněna daným jazykovým prostředím (toto tvrzení se neomezuje jen na angličtinu). Proto jsem za oblast zkoumání zvolila možnosti, kterými lze náš rodný jazyk v zahraničí rozvíjet a uchovat.

Druhým motivem je osobní zájem o problematiku Čechů žijících v zahraničí. Motivovaly mě příběhy mých blízkých, kteří emigrovali do zahraničí nebo vstoupili do smíšeného manželství a vychovávají své děti v nečeském prostředí. Téma mě zajímá i z hlediska mého osobního života, v němž bude hlavním cílem vychovat ve smíšeném manželství děti plně kulturně i jazykově bilingvní.

1 *Nová koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí.* Ministerstvo zahraničních věcí ČR. 05. 08. 2011. [cit. 13-11-2011]. Dostupné online na:

http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/nova_koncepce_vztahu_mzv_k_cechum_v/index.html

² Uličný, O. *Slovanské jazyky a globalizace.* [cit. 26-11-2011]. Dostupné online na: www.ulicny.nazory.cz/slovan.doc

Třetím důvodem jsou potencionální pracovní příležitosti. Zajímalo mě, jak lze budoucí povolání české pedagožky uplatnit v zahraničí tak, aby má práce byla pro Čechy přínosná.

Práce je rozdělena do dvou částí: teoretické a výzkumné, které se částečně prolínají. Je tomu tak proto, že pro zjištění mnoha informací o školách bylo třeba užít empirických metod výzkumu a spolupráce se zaměstnanci institucí, které poskytují vzdělávání Čechům v zahraničí.

Teoretická část obsahuje stručný přehled taxonomie vyučovacích metod, které tvoří základ vlastního výzkumu. Dále je k pochopení všech výše popsanych cílů zkoumání třeba nastínit stručný historický vývoj české emigrace a aspekty bilingvismu, které výrazně výuku ovlivňují.

Ve druhé kapitole je proto pojednáno o historii Čechů v zahraničí, o příčinách a důsledcích emigračních vlnách, které ovlivnily život emigrantů a jejich vnímání sebe samých jako příslušníků českého národa. Historický vývoj se soustředí na dobu největší emigrační aktivity Čechů, která probíhala od 2. poloviny 19. století do roku 1968.

Třetí kapitola se zabývá otázkou bilingvismu, protože úzce souvisí se vzděláváním českých dětí v zahraničí. Zde uvádím obecná fakta o multi/bilingvismu a představuji jeho základní druhy. Cílem je poukázat na aspekty bilingvního vývoje dětí, které je třeba brát v úvahu, aby výuka češtiny v cizojazyčném prostředí byla efektivní a poskytovala vývoj obou (všech) jazyků, kterým je dítě vystaveno.

V další části práce prezentuji aktuálně dostupné možnosti výuky českého jazyka pro Čechy žijící v zahraničí, které se v současné době nabízejí. Zaměřuji se na školy a projekty, které jsou oficiálně organizované či podporované českou vládou, konkrétně Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) nebo Ministerstvem zahraničních věcí (MZV).

Samostatná kapitola je proto věnována Krajskému vzdělávacímu programu, jehož činnost zprostředkovává Dům zahraničních služeb zřízený MŠMT. Čeští učitelé jsou vysíláni ke krajským komunitám, v nichž organizují kurzy češtiny a další kulturní akce. Tento program nabízí kurzy češtiny pro všechny věkové kategorie.

Dále je popsán systém tzv. Evropských škol ve srovnání s českým školstvím. Předmětem zájmu jsou české sekce, v nichž probíhá výuka češtiny. Tato nadnárodní vzdělávací instituce poskytuje Čechům předškolní až středoškolské vzdělání ukončené maturitou. Dosažené vzdělání z Evropských škol je plně uznávané českou vládou.

Poslední kapitola se zabývá nestátní neziskovou organizací České školy bez hranic. Škola má pobočky v zemích Evropy i v USA, v nichž se učí děti předškolního a školního věku. Výuka probíhá dle Rámcového vzdělávacího programu Českých škol bez hranic, který vychází z české předlohy, Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Škola usiluje o akreditaci a zrovnoprávnění její výuky s výukou v České republice.

Ve výzkumné části diplomové práce jsem pomocí dotazníku ověřovala předpoklady, které byly stanoveny na základě teoretického poznání zahraničních projektů. Výchozí očekávání se v mnoha případech shodovala s výsledky výzkumného šetření, ale bylo zjištěno i několik nových poznatků. Z prezentovaných výsledků bylo vytvořeno souhrnné zhodnocení, v němž jsou představena specifika výuky češtiny v zahraničí.

Jako sekundární zdroje k tématu práce posloužily monografie k historickému kontextu, bilingvistu a taxonomií učebních metod, z nichž vychází vlastní výzkum. Pro jeho provedení byla nastudována metodologie rozhovoru a dotazníku. Literatura ke zkoumaným vzdělávacím institucím není dostupná kromě novinových a časopiseckých článků. Vycházela jsem proto převážně z primárních zdrojů – ze závěrečných zpráv, ze záznamů z konferencí a seminářů, z oficiálních dokumentů o školách a z jejich webových stránek, přičemž většinu údajů o Evropských školách jsem překládala z anglické verze oficiální stránky Schola Europaea.

2. Cíle práce

Tato práce podává přehled možností vzdělávání v češtině pro Čechy žijící v zahraničí. Zkoumání je zaměřeno na instituce a projekty, které jsou podporované českou vládou. Práce si klade tři hlavní cíle: podrobně představit různé typy vzdělávacích institucí, které výuku poskytují. Dále chce poukázat na specifika výuky českého jazyka, která se v českém školství nevyskytují. Posledním cílem je zjistit, na co se ve výuce klade důraz, jakou roli v těchto školách má český učitel a jaké metody používá.

Vedlejším cílem je nastudování příslušné literatury, vyhledání a analyzování aktuálních dokumentů, článků a televizních reportáží o českých školských zařízeních v zahraničí.

3. Metody získávání a zpracování údajů

Tato diplomová práce je z větší části empirická. Zkoumá relativně nový aspekt výuky českého jazyka – soudobé možnosti vzdělávání v češtině pro Čechy žijící v zahraničí. Pro zjištění mnoha faktů o tom, jak české školy v zahraničí fungují, bylo třeba užít empirických metod sběru dat – rozhovor, spolupráce s kontaktními osobami všech tří zkoumaných projektů. Teoretická a výzkumná část proto není striktně oddělena.

Pro představení Krajanského vzdělávacího programu byly zvoleny dvě různé metody zjišťování. Pro souhrnný popis programu jsem zvolila výzkumnou metodu rozhovoru s PaedDr. O. Vlachovou z Domu zahraničních služeb, která má na starosti všechny záležitosti týkající se výuky češtiny u krajanů. Metodika rozhovoru je podrobně zpracována v kapitole Výzkum.

Pro podrobnější charakteristiku jednotlivých destinací, do nichž jsou čeští učitelé vysíláni, byla zvolena metoda obsahové analýzy dokumentů podle předem stanovených kritérií zaměřených na obsah sdělení – byla zjišťována města a prostory, v nichž výuka probíhá, historie výuky češtiny v daném místě, charakteristika studentů, učební materiály a charakteristika výuky s důrazem na její specifika a používané metody. Analýze byly podrobeny závěrečné zprávy učitelů, kteří v letech 2009/2010 působili u krajanských komunit, a dokumenty vytvořené Domem zahraničních služeb.

Při získávání údajů o Evropských školách jsem pracovala s oficiální internetovou stránkou Schola Europaea, která je dostupná v anglickém, francouzském a německém jazyce. Vycházela jsem z anglické verze. Na webu je uvedeno: *Only the documents published on this site can be regarded as official and authentic* (Pouze dokumenty

publikované na tomto webu mohou být považovány za oficiální a autentické.). Proto jsem zvolila tento zdroj jako primární a údaje použité v této práci jsem sama překládala. Určité dokumenty (například dokument o osnovách českého jazyka pro sedmiletý cyklus Evropských škol), které se týkají České republiky, jsou na webu ke stažení v češtině. Získané informace se shodovaly s údaji na internetových stránkách Ministerstva školství ČR. Jako výchozí dokument pro porovnání výuky češtiny v ČR a v Evropských školách byl použit Rámcový vzdělávací program pro základní školy a pro gymnázia.

Projekt České školy bez hranic je v procesu neustálého vývinu. Aktuální informace pro jeho obecné představení byly získány z Ministerstva školství i Ministerstva zahraničních věcí, dále z oficiálního webu Českých škol bez hranic, novinových článků, záznamů z konferencí a jednání české vlády. Stěžejním dokumentem (pro České školy bez hranic i pro Krajský vzdělávací program) je vládní usnesení o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 až 2015. Výchozím dokumentem pro popis výuky byl Vzdělávací program Českých škol bez hranic (a jim metodicky příbuzných zahraničních škol) pro předškolní a základní vzdělávání pro 1. a 2. stupeň.

Vlastní výzkum byl zacílen na učitele češtiny působící na českých školách v zahraničí. Jako základ pro výzkumné šetření metodou dotazníku byly použity zpracované taxonomie forem vyučování, vyučovacích metod a typů cvičení, která lze při výuce českého jazyka použít. Dle teoretických poznatků byly vytvořeny předpoklady k výzkumnému šetření. Primárním cílem dotazníku bylo zjistit, jaké formy a metody vyučování učitelé používají, jakým způsobem procvičují látku, jak studenty hodnotí a na co ve výuce kladou důraz. Výzkumný vzorek dotazníkového šetření se skládá ze všech učitelů, kteří působí na školách v zahraničí a učí český jazyk ve třídách se studenty staršími šesti let. Poznámky a podrobnější odpovědi učitelů nastínila specifiky výuky, která byla souhrnně popsána v závěru vlastního výzkumu. Podrobná metodika dotazníkového šetření je uvedena v kapitole Výzkum.

4. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

4.1 Formy a metody vyučování

Podlahová (2004) uvádí, že volba metod a forem vyučování závisí na několika faktorech: druh učiva (na každý předmět a jeho části se hodí jiné postupy a metody), věk a počet žáků ve třídě, mentální a intelektová vyspělost žáků, čas, který máme k dispozici, prostředí, vlastní schopnosti a materiální vybavení (pomůcky).³ Všechny tyto faktory učitelé v dotaznících uváděli jako stěžejní při tvorbě svých plánů hodiny.

Uvádím pouze ty formy, metody a typy cvičení, které byly použity ve vlastním výzkumu prezentovaným ve výzkumné části práce.

Přehled forem vyučování dle I. Švarcové:

- *frontální, hromadné či kolektivní*
- *individuální*
- *smíšené*
- *skupinové* – mezi běžné metody skupinového vyučování patří:
 - *brainstorming, myšlenkové mapy, skupinová diskuze, skupinová argumentace*
- *inovační formy* – při nichž se klade důraz na zvýšení aktivity a samostatnosti žáků
 - *projektové vyučování, problémové vyučování, otevřené vyučování*⁴

Přehled metod vyučování

Metody vyučování lze klasifikovat z několika hledisek. Z kompletní taxonomie Švarcové uvádím pouze ty, které se dají použít při výuce češtiny. Metody můžeme třídit dle logičnosti postupu ve vyučování:

- *metoda analytická a syntetická*
- *metoda induktivní a deduktivní*
- *metoda genetická*

Z procesuálního hlediska lze metody dělit na:

³ Podlahová, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. str. 71–73

⁴ Zkráceno z Švarcová, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT, 2005. str. 159, 166–178

- *metody osvojování nového učiva* – metody slovního projevu (výklad, popis, vysvětlení, rozhovor, diskuze)
 - metody práce s učebnicí nebo jinými texty (studium literatury, práce s učebnicí, slovníky, encyklopediemi, odbornými časopisy), písemné práce
- *způsob opakování probraného učiva* (ústní reprodukce, písemné řešení úloh)
- *metody prověřování a hodnocení žákovských výkonů* – diagnostické metody (ústní či písemné zkoušky, didaktické hry)

Z hlediska aktivity učebních činností žáků:

- *informativní metody* – výklad, vyprávění, demonstrace, ilustrace
- *reproduktivní a aplikační* – upevňování vědomostí, užití postupů (interpretace)
- *aktivizující a tvořivého charakteru* – problémový výklad, skupinové řešení problému, didaktická hra, umělecké výtvary, projekty (samostatná práce i kooperace žáků)
- *názorně demonstrační* – práce s obrazem (názorné ztvárnění učiva – kresby na tabuli, nástěnné obrazy, ilustrace v učebnicích, počítačová grafika)
- *metody využívající moderní technické prostředky*

Dle Švarcové (2005) se nástupem počítačové technologie do běžného života mění i role učitele. Výuka se snáze individualizuje a přináší vyšší úroveň prezentace učiva. Funkce učitele bude pravděpodobně i nadále spočívat v pomoci žákům třídit podstatné informace, najít je, kategorizovat a vybrané z nich si osvojovat a zařazovat do systému vlastních, dříve nabytých vědomostí a zkušeností.⁵

Přehled typů cvičení

Kromě metod používaných v hodinách češtiny je předmětem zkoumání, jaké typy cvičení se nejčastěji objevují při procvičování látky. Existuje mnoho druhů typologií úloh, k výzkumu jsem vybrala taxonomii D. Tollingerové (1970) a P. Hausera (1994). Tollingerová dělí učební úlohy do pěti větších oddílů a každý z nich má podskupiny. Zaměřím se pouze na ty, které se dají uplatnit ve výuce češtiny:

- Úlohy zaměřené na pamětní reprodukci
- Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace s poznatky

⁵ Vybráno z Švarcová, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT, 2005. str. 179 – 192

- popis faktů, porovnávání a rozlišování, třídění (kategorizace, klasifikace), zjišťování vztahů mezi fakty
- Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace
 - výklad (vysvětlení, interpretace, zdůvodnění), vyvozování, odvozování
- Úlohy zaměřené na sdělení poznatků (výtah, přehled, referát)
- Úlohy zaměřené na tvořivé myšlení⁶

Podle P. Hausera a kol. (1994) lze typy úloh rozdělit jiným způsobem na:

- cvičení podle způsobu (opisovací, doplňovací, obměňovací a přeměňovací, vyhledávací a určovací, rozborová a diktát)
- cvičení ústní a písemná
- cvičení hromadná, skupinová a individuální
- cvičení analytická a syntetická⁷

⁶ Vychodilová, J. *Taxonomie učebních úloh v hodinách českého jazyka pro 4. ročník ZŠ*. Brno, 2008. [cit. 20-10-2011]. Taxonomie byla převzata z této bakalářské práce dostupné online na: http://is.muni.cz/th/190622/pedf_b/?lang=cs

⁷ Netušilová, M. *Učební úlohy z fyzické geografie ve výuce zeměpisu na ZŠ*. Brno, 2008. [cit. 20-10-2011]. Diplomová práce dostupná online na: <http://theses.cz/id/ghjr08/84929-897455786.pdf>

4.2 Historický vývoj, který ovlivnil jazykovou identitu českých emigrantů a snahy o vzdělávání v češtině na cizí půdě

V této kapitole bude představeno, co ovlivnilo jazykový vývoj českých emigrantů. Zjistíme, jak chápali sebe sama jako příslušníka českého národa vzhledem k době, ve které svou zemi opustili. Snaží se Češi žijící v zahraničí v současné době udržet svůj jazyk? Jsou hrdí na svou národnostní a kulturní identitu?

K osvětlení těchto otázek potřebujeme znát stručný historický vývoj. Alena Jaklová ve své studii *Národní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čechoamerických periodikách 19. a 20. století* (2006) zviditelnila mnoho podstatných faktů. Americkou imigraci můžeme považovat za výchozí, protože vykazuje vysoké počty českých imigrantů a reflektuje vývoj české kultury a jazyka v cizím prostředí.

Kučera (1990) píše, že *český jazyk byl do Ameriky poprvé přenesen zřejmě v 1. pol. 17. stol., v tzv. náboženské fázi emigrace z českých zemí*. Tato fáze je známá jako bratrská emigrace, která byla z převážné části velmi germanizovaná a nebo již zcela německá.⁸ O emigraci Čechů do jiných částí světa píše Jančová (2011). *V první polovině 19. století vznikla komunita na Balkáně a v Latinské Americe. Od druhé poloviny 19. století pokračovalo vystěhovávání do USA, Ruska a na Ukrajinu. Od 20. let 20. století odcházeli Češi do západní Evropy, a to především do Francie.*⁹

Jak uvádí Jaklová (2006), emigranti, kteří přišli do cizích zemí v druhé polovině 19. století, si s sebou přinesli obrozenecké ideály z doby národního obrození, které prožili doma. Národněobrozenecké hnutí se projevilo v zahraničí intenzivněji než v českých zemích proto, že emigranti neměli svůj vlastní stát a sdružovala je stejná kultura a mateřský jazyk. Čeština byla v té době hlavním atributem obrozeneckého hnutí. Češi, kteří emigrovali ze své země, nespěchali s osvojením nového jazyka, protože se domnívali, že zůstanou především Čechy. *Do nové země si s sebou přinesli svůj jazyk, tradice i um a začali svou kulturu bohatě rozvíjet. V nové společnosti však uvedené formy společenského života včetně jazyka získávaly i funkce další: etnointegrující ve vztahu k českým přistěhovalcům, funkci etnodiferencujícím ve vztahu k jiným národnostem žijícím v USA a především pak funkci prostředků posilujících pocit vlastní identity.*¹⁰

⁸ Kučera, K.. *Český jazyk v USA*. Praha: Karolinum, 1990. str. 13

⁹ Jančová, A. *Úvod do problematiky češtiny jako jazyka užívaného za hranicemi české republiky, problematiky českého žákovského korpusu a analýzy textů dětí z česko-francouzských rodin*. Brno, 2011.

¹⁰ Jaklová, A. *Národní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čechoamerických periodikách 19. a 20. století*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2006. str. 14

Česká komunita nebyla nikdy příliš soudržná, a proto bylo těžké udržet češtinu jako aktivní komunikační jazyk. Jaklová uvádí, že jedním z důvodů byla různorodost sociálního složení emigrantů v průběhu let. *První čeští přistěhovalci přicházeli z chudých oblastí Čech (...) a byli to většinou dělníci a rolníci.*¹¹ Žili roztroušeni na farmách a neměli příležitost přicházet do kontaktu s ostatními Čechy. Pozdější vlny přistěhovalců byli lidé s vyšším vzděláním, kteří se spíše chtěli asimilovat do americké společnosti, aby dostali rovnocenné pracovní příležitosti. Po průmyslové revoluci stále více imigrantů hledalo bydlení ve městech a ne již na farmách na venkově. Větší hustota obyvatel ve městě vytvořila vhodné podmínky pro vytváření národnostních komunit, avšak ty české nevydržely dlouho – *klasické značně uzavřené a homogenní čechoamerické komunity v amerických velkoměstech zanikly nejpozději v období kolem 2. světové války.*¹² Příčinou bylo jak zpřísnění imigrační politiky, tak sociální a politické rozdíly mezi různými generacemi přistěhovalců, které trvaly až do pádu železné opony.

Jaklová (2006) shrnuje další vývoj od válečného období: *Koncem 30. let 20. století odešlo z Československa také několik set Čechů převážně židovského původu a malý počet utečenců přicházel i v celém průběhu 2. světové války a bezprostředně po ní. Po druhé světové válce emigrovaly do Spojených států amerických tři různé vlny utečenců. První vlna se dostavila hned po roce 1945 a tvořili ji uprchlíci, kteří akceptovali Háčův režim a protektorát Čechy a Morava.... Druhá, podstatně větší skupina utečenců přišla do USA po roce 1948. Harvardská encyklopedie odhaduje kolem 25 000 exulantů. Před komunistickým režimem tehdy utekli lidé často s univerzitním vzděláním a kvalifikovaní řemeslníci, kteří svými socioekonomickými charakteristikami a životními zkušenostmi z Evropy nezapadali do hlavního proudu čechoamerického života.... Třetí, již menší vlna utečenců (Jaklová odhaduje asi 10 000 politických utečenců) z Československa se v USA usadila po roce 1968. Mezi přistěhovalci, kteří odešli ještě před komunistickým převzetím moci, a těmi, kteří žili po dvě desetiletí v socialistickém Československu, byla veliká propast.*¹³ Kvůli odlišnému způsobu života, politickému vývoji a osobním zkušenostem se nikdy nevytvořila semknutá česká komunita. Češi v zahraničí se dokázali spojit pouze v případech nutnosti.

¹¹ Jaklová, A. *Národní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čechoamerických periodikách 19. a 20. století.* Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2006., str. 20

¹² Kučera, K. *Český jazyk v USA.* Praha: Karolinum, 1990. str. 18

¹³ Jaklová, A. *Národní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čechoamerických periodikách 19. a 20. století.* Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2006. str. 73

Jaklová (2006) i Kučera (1990) se shodují na tom, jaký vliv měla politická situace na vnímání emigrantů samých jakožto příslušníků Československa. Mnoho lidí bylo zklamáno politickým vývojem, národní hrdost vymizela a lidé, kteří emigrovali, se snažili smazat svou minulost a začít nový život jako plně asimilovaní jedinci do cizí společnosti.

Jak vysvětlíme dále, dnešní generace českého původu pátrá po svých kořenech a jazyku a Češi v zahraničí se snaží udržet kontakt se svou rodnou zemí a řečí.

4.2.1 Vývoj jazyka v přistěhovaleckých komunitách

Na vývoj mateřského jazyka u Čechů žijících v zahraničí má vliv více faktorů. Záleží na jejich dosaženém vzdělání, na místě, do kterého se přistěhovali, na jejich vztahu k rodné zemi, na imigrační politice hostitelské země, i na politické situaci obou zemí. Zvláště před rokem 1989 měly poslední dva faktory nejvýznamnější vliv na jazykový vývoj emigrantů.

Jaklová (2006) popisuje počáteční snahy o zachování mateřštiny u českých mluvčích v zahraničí: *U českých přistěhovalců v USA lze zhruba do konce 19. století pozorovat výraznou snahu o zachování etnické a kulturní identity, jejímž důležitým znakem je i mateřský jazyk, přesto se ale od samého počátku svého života v jinoetnickém prostředí museli imigranti přizpůsobovat i jazykově.*¹⁴

Jaklová uvádí, že komunikace všech přistěhovalců byla zpočátku omezena převážně na životní potřeby a práci. Dále vysvětluje rozdíly v jazykovém vývoji přistěhovalců na venkově a ve městě. Na venkově byla jazyková asimilace velmi pozvolná a slabá. První generace nepřicházela do styku s cizinci natolik, aby je to donutilo naučit se novou řeč a práce se odehrávala v rodinném prostředí na farmách. Jiná asimilace přistěhovalců probíhala ve městech. Přistěhovalci byli nuceni být alespoň lidově bilingvní, aby mohli ve společnosti fungovat.

Jak bylo zmíněno výše, protože nevznikly pevné české komunity, druhá a třetí generace ovládala češtinu stále méně. Děti první generace imigrantů splynuly s novou společností a češtinu používaly už pouze při komunikaci s rodinou. Další generace už často česky vůbec nemluvila. Avšak, jak říká Kučera (1990), třetí a další generace se opět vrací ke svým kořenům a *jejich zájem o češtinu je značný; z jejich řad je většina žáků v českých jazykových kursech v USA i velká část vysokoškolských studentů češtiny.*¹⁵

¹⁴ Jaklová, A. *Národní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čechoamerických periodikách 19. a 20. století*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2006. str. 24

¹⁵ Kučera, K. *Český jazyk v USA*. Praha: Karolinum, 1990. str. 53

Jaklová ve své práci cituje Kučeru – oba se shodují na tom, že podoba českého jazyka, kterým mluvili první přistěhovalci, se po době národního obrození začala výrazně měnit. Přistěhovalci si s sebou do USA přinášeli znalost domácí podoby češtiny první poloviny 19. století, která byla značně konzervativní. Již kolem poloviny 19. století se ale český jazyk doma začal prudce rozvíjet, a tím získávala hlavně psaná čeština velice rychle konzervativní charakter. Tento rozdíl se pak prohluboval o to rychleji, že český jazyk zůstával pro imigranty kulturním symbolem češství a v duchu obrozeneckých idejí byl stabilně orientován do minulosti (Kučera, 1990c).¹⁶ Izolace od mateřského jazyka, jeho používání v odlišném jazykovém kontextu a prostředí a vliv cizího jazykového prostředí byl příčinou *značné roztržitosti a uvolněnosti jazykové normy*,¹⁷ jak uvádí Jaklová ve své studii. Kromě jazykové normy měl zastaralý charakter českého jazyka negativní dopad i na zachování češtiny u dalších generací – byl neatraktivní, vydávané publikace měly mentorský ráz, a tak mateřština ztrácela na popularitě (Kučera).

Kučera shrnuje vývoj snah o vzdělávání v českém jazyce od prvních vln českých emigrantů do zhruba 30. let 20. století. Vzdělávací aktivity dosahovaly svého vrcholu na přelomu století a poté postupně upadaly: *Snaha alespoň z části vyvážit tlak amerického vzdělávacího systému vedla k organizování kursů češtiny pro děti a později k zakládání českých doplňovacích škol. V průběhu 2. pol. 19. stol. a na začátku 20. stol. tak v Americe vzniklo několik set českých škol, působících převážně jako instituce večerní, nedělní nebo prázdninové. České doplňovací kursy a školy při různých etnických organizacích a při českých kostelech se po řadu desetiletí těšily uspokojivé návštěvnosti, avšak s postupem času zájem o ně klesal. V období kolem přelomu století dosáhly české vzdělávací snahy významného úspěchu, když byla zahájena výuka češtiny na některých amerických univerzitách; v zásadě však šlo o úspěch prestižní, který v praxi nemohl příliš změnit na všeobecném ústupu českého kulturního a jazykového dědictví, neboť čeština byla na univerzitách přednášena jen pro velmi omezený okruh posluchačů. České doplňovací školy zanikly téměř po celých Spojených státech v období kolem 1. světové války. Češtinu sice posléze (většinou na začátku 30. let) pojala do učebních plánů řada středních škol v místech s početnými českými menšinami, ale celé pojetí těchto kursů bylo vlastně už jen*

¹⁶ Jaklová, A. *Národní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čechoamerických periodikách 19. a 20. století*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2006. str. 25

¹⁷ Tamtéž, str. 79

výrazem postupující amerikanizace v rámci druhé generace: čeština tu byla vyučována jako volitelný cizí jazyk.¹⁸

Z těchto poznatků Kučera (1990) vyvozuje, že se český jazyk jednoznačně vytrácel ze života Čechů žijících v zahraničí. Snahy o udržení češtiny jako komunikačního jazyka se neseťkaly s dostatečnou aktivní podporou, což až na výjimky přetrvává dodnes. Kurzů češtiny je málo a navíc nemají požadovanou kvalitu: *Kriticky bývá někdy českými mluvčími hodnocena i čeština, které se v USA vyučuje v jazykových kursech: přes proklamované konverzační zaměření řady těchto kursů se zde mnohdy vyučuje jazyku značně ustrnulému a neživému, který jen stěží může získat širší uznání mluvčích. Češtině se ostatně v kursech vyučuje v zásadě jako cizímu jazyku pro monolingvní anglické mluvčí, a uplatnění vyučovaných podob češtiny v čechoamerické komunikaci je tedy jen mizivé.*¹⁹ Ke stejné pesimistickému závěru jako Kučera došel i Mons. ThDr. Dušan Hladík – český misionář v Chicagu, který se tam již 12 let aktivně podílí na českých programech a aktivitách. V jeho emailu, který je uvedený v příloze č. 1, podává svůj názor na současnou jazykovou situaci v USA z vlastní zkušenosti.

Kučerův závěr je adekvátní vzhledem k situaci v USA, avšak nelze jej vztáhnout všeobecně na jazykový vývoj v různých zemích světa. Knihu *Český jazyk v USA* psal v devadesátých letech 20. století, kdy ve světě nebyly českou vládou podporované programy na uchování a rozvíjení českého jazyka, které existují dnes. Kurzy vedené českými nadšenci, kteří neměli kontakt s živou češtinou, nemohly dosahovat kvality systematicky vedených kurzů (škol), které učí kvalifikovaní čeští učitelé dle propracovaného vzdělávacího programu. Například vysílání našich učitelů k různým krajanským komunitám (Krajanský vzdělávací program) přináší živý a moderní jazyk, stejně tak nové učební metody.

V televizní reportáži ČT (z 23. 4. 2010) vysvětluje Lucie Boucher, ředitelka České školy bez hranic, historický kontext, který ovlivnil jazykovou situaci českých emigrantů. Shrnuje stejný vývoj jazyka jako Kučera, avšak dochází k optimističtějšímu hodnocení dnešní situace: česká emigrace nemá tendence vytvářet uzavřené komunity, ale spíše se rychle asimilovat do nové společnosti. Češi, kteří emigrovali v době socialismu, se dokonce stydí mluvit na veřejnosti česky a na svou národní příslušnost chtějí zapomenout

¹⁸ Kučera, K. *Český jazyk v USA*. Praha: Karolinum, 1990. str., str. 41

¹⁹ Kučera, K. *Český jazyk v USA*; Praha: Karolinum, 1990, str. 155

kvůli historicko-politickému vývoji.²⁰ Ovšem, jak uvádí S.-Boucher (2011), po roce 1989 se situace změnila: *Hlavní rozdíl je v tom, že novodobí – porevoluční Češi fakticky vlast neopouštějí, pouze žijí jinde na delší či kratší dobu. Tím je jejich vztah k zemi původu jednodušší, nemusí na ni uměle zapomínat, mohou naopak vztahy s ní aktivně rozvíjet, mohou volit – tedy se mohou podílet aktivně na politickém dění. Společným znakem obou skupin je nepochybně jazyk, kultura, vztah ke kořenům.*²¹ Zdá se, že české rodiny žijící v zahraničí se snaží vychovávat své děti česky a chtějí, aby měly aktivní spojení se svou vlastí.

4.2.2 Snahy českých imigrantů o zachování českého jazyka (stručný přehled):

Kučera (1990) ve své studii uvádí různé aktivity, kterými se emigranti snažili udržet českou kulturu a jazyk. Motivací k těmto činnostem byla mnohdy nepříznivá reakce hostitelské země na zvyšující se počty imigrantů, která se projevovala hlavně důrazem na asimilaci přistěhovalců a potlačení jejich vlastní národní identity. Nátlak na imigranty se zvyšoval od 2. pol. 19. století, což vyvolalo zvýšenou snahu Čechů o zachování jejich identity. Od této doby zaznamenáváme vznik různých spolků a kroužků, které sdružovaly Čechy. Snahy o zachování českého jazyka byly nejvýraznější v první a druhé generaci přistěhovalců, později však pozorujeme pokles zájmu až do skoro úplného vymizení ve 20. letech 20. století. V uvedeném období byla česká komunita aktivní těmito způsoby (dle Kučery, 1990):

- **vydávání literatury:** *Geringer v Chicagu a Rosický v Omaze editovali kromě periodického tisku také tzv. praktickou literaturu, tzn. slovníky, školní učebnice, kalendáře, kuchařky a památníky.*²² O knižní tvorbu mezi českými přistěhovalci byl však malý zájem.
- **čtenářské kroužky:** *sdružení, která svědčila jak o relativně vysoké gramotnosti Čechů, tak o neobyčejném významu, který přikládali knižní kultuře.*²³ Čtenářské kroužky byly velmi oblíbené, často na ně navazovaly divadelní či pěvecké sbory.
- **krajanské kostely:** *po řadu desetiletí výrazně ovlivňovaly kulturní život čechoamerických komunit a působily i na jazykovou situaci: vedle vlivu, který na jazyk*

²⁰ ČT, Kosmopolis, 23.4.2010. Češi v Paříži. [cit. 13-7-2011]. Reportáž ČT je dostupná online na: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1095908415-kosmopolis/210562210300006/>

²¹ Matyášová, J. *Všichni čeští světáci*. Lidové noviny. 27.8. 2011. [cit. 13-10-2011]. Článek je dostupný online na: <http://csbh.cz/sites/default/files/CesiLN.pdf>

²² Kučera, K. *Český jazyk v USA*. Praha : Karolinum, 1990. str. 35–6

²³ Kučera, K. *Český jazyk v USA*. Praha : Karolinum, 1990. str. 35

*měla česká kázání a čtení biblického textu, tu měly značnou úlohu i při kostelech organizované nedělní a letní školy, které se soustřeďovaly na výuku českého jazyka pro děti přistěhovalců, a které tedy přispívaly jak ke generačnímu předávání češtiny, tak k uchování jejího vyššího standardu.*²⁴ Také „svobodomyslní“, tedy ateističtí, imigranti zakládali svá sdružení a organizovali doplňkové jazykové školy.

- **spolky:** Češi zakládali krajanské spolky, stejně jako se tomu dělo ve vlasti v době národního obrození. V roce 1848 vznikla v Praze Lípa slovanská a od jejího názvu vznikaly v Americe Slovanské Lípy, jejichž cílem bylo integrovat národní společenství českých imigrantů. Slovanské Lípy zakládaly české knihovny, české školy, pořádaly přednášky, divadla a plesy.²⁵

Po první světové válce se zakládaly další spolky a zájmové skupiny – např. kulturní či akademické sdružení (Masarykův institut v New Yorku, 1937).

Dále Kučera uvádí, že *sokolovny se prakticky všude staly prvními univerzálními kulturními centry a postupem času se vyvinuly v symbol čechoamerického etnického života vůbec: vedle tělovýchovných programů v nich byly pořádány i taneční zábavy, divadelní vystoupení, přednášky, jazykové kursy, koncerty,... atd.*²⁶

²⁴ Kučera, K. *Český jazyk v USA*. Praha : Karolinum, 1990. str. 36

²⁵ Jaklová, A. *Národní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čechoamerických periodikách 19. a 20. století*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2006. str. 16

²⁶ Kučera, K. *Český jazyk v USA*. Praha: Karolinum, 1990. str. 37

4.3 Aspekty bilingvního vzdělávání dětí

Po úvodu do historického kontextu jazykového vývoje u emigrantů je nutné zmínit i základní fakta o bilingvistu, protože přímo souvisí se vzděláváním českých dětí v zahraničí. Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, v minulosti neměli Češi se svou vlastí téměř žádné kontakty a do nové země přicházeli jazykově nepřipravení. Z toho vyplývá, že tyto lidé se naučili novému jazyku pouze tak, jak životní potřeby vyžadovaly (viz Jaklová, 2006, lidový bilingvismus) a zároveň jejich mateřština upadala.

V dnešní době je situace zcela jiná. Cílem vzdělávání ve světě i u nás je naučit se alespoň jednomu dalšímu jazyku a s výukou začít od nejútlejšího věku. České děti vyrůstající v zahraničí mají opačný úkol: učí se svůj rodný jazyk v úzkém kruhu českých mluvčích (mnohdy jen jeden rodič) v cizím jazykovém prostředí. To má na dítě podstatný vliv, kterému se nelze ubránit. Interference obou jazyků je jedním ze specifíků výuky českého jazyka u bilingvních dětí, o němž bude pojednáno dále (viz článek B. Gruntové a vlastní výzkum).

Multilingvismus představuje mnoho variant, které jsou vymezené jazykovým a národnostním složením země, sociálním postavením, nebo osobními důvody (práce v zahraničí, smíšená manželství). Ve své práci se zaměřím se pouze na varianty, které se typicky týkají českých bilingvních mluvčích: těmi mohou být děti českých rodičů žijících dlouhodobě v cizí zemi, potomci krajanů, nebo děti vyrůstající ve smíšených manželstvích. Pojem „smíšené manželství“ definujeme tak, že jeden z rodičů není Čech a každý partner má jiný první jazyk.

Podíváme se na podstatu bilingvistu, jeho základní druhy, které se týkají českých mluvčích žijících dlouhodobě v zahraničí, a nastíníme bilingvní vývoj dítěte.

4.3.1 Podstata multilingvistu/ bilingvistu

Harding-Esch a Riley (2008) uvádí, že v současné době se upřednostňuje používání pojmu multilingvismus, který v sobě bilingvismus zahrnuje, avšak neomezuje se pouze na dva jazyky. Většina světové populace je bi/multilingvní. Odhaduje se, že na světě existuje okolo 5000 jazyků. Z toho jasně vyplývá, že výjimku tvoří spíše mluvčí, kteří ovládají pouze jeden jazyk. Je třeba zdůraznit, že být bilingvní neznamena ovládat oba jazyky na stejné úrovni – to je téměř nemožné srovnávat a definovat. Na bilingvisty se kladou mnohem větší nároky než na mluvčí pouze jednoho jazyka. Jak vysvětluje Harding-Esch a Riley (2008), *každý z nás používá pouze část své mateřštiny. Stejně tak bilingvista používá*

*části dvou jazyků, které se velmi zřídka překrývají.*²⁷ Každý má širší slovní zásobu v jiných oblastech. V různých kontextech používáme různé registry a styly jazyka, proto nelze definovat, co znamená umět jazyk dokonale. To se týká jak mateřštiny, tak druhého jazyka.

Harding-Esch a Riley (2008) poukazují na skutečnost, že ve většině případů bilingvních jedinců se vyskytuje interference obou jazyků. Jeden jazyk (většinou jazyk dominantní) ovlivňuje způsob projevu v druhém jazyce. To se může projevat přízvukem, volbou slov, jinou syntaxí či nesprávnými tvary slov. Ve výzkumném šetření²⁸ učitelé tento fakt dokládají mnoha příklady interference, s nimiž se při výuce češtiny setkávají.

4.3.2 Základní druhy bilingvismu

Bilingvismus je široký pojem, který Harding-Esch a Riley (2008) rozděluje na mnoho druhů. V rámci Čechů žijících v zahraničí je třeba uvést jen některé druhy.

V části o historii byla zmíněna **lidová** dvojjazyčnost, což znamená, že jedinec má v cizím jazyce pouze základní komunikační schopnosti, zná například názvy jídel a texty písní, ale hlouběji jazyk nezná (často se vyskytuje u studentů v kurzech Krajanského vzdělávacího programu, o něm bude pojednáno v samostatné kapitole).

Bilingvismus **individuální** se objevuje u jednotlivců žijících v zemi s jedním oficiálním jazykem.

Simultánní bilingvismus bývá případem u dětí ze smíšených manželství. Dítě si osvojuje oba jazyky zároveň a je jim vystaveno přibližně stejně. Naopak **sukcesivní** dvojjazyčnost znamená, že jedinec si začne osvojovat druhý jazyk později, po nabytí prvního jazyka. Ten zůstává dominantním a ovlivňuje projev v druhém jazyce. Typickým případem jsou rodiny, které migrují za prací.

Další formou je **receptivní bilingvismus**, který je definován tak, že daná osoba rozumí jazyku, ale neumí nebo není ochotná jím mluvit. Tato situace často nastává v začátcích nového života, kdy se rodina přestěhuje do jiné země a prožívá větší či menší kulturní šok. Jak píše Harding-Esch a Riley (2008), děti na změny reagují mnohem pružněji než rodiče: *Kulturní šok u dětí je obvykle mírnější a rychleji odezní. (...) Rychlost, s jakou se naučí nový jazyk a integrují se v hostitelské zemi jen tím, že tam chodí do školy, vede k tomu, že se tu cítí doma mnohem dříve než jejich rodiče. Není nic neobvyklého, že*

²⁷ Harding-Esch, E., Riley, P. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. ed. Praha: Portál, 2008. str. 39

²⁸ Více o výzkumném šetření naleznete ve výzkumné části práce.

*právě děti pomáhají svým rodičům porozumět a přizpůsobit se způsobům hostitelské země.*²⁹

4.3.3 Bilingvní vývoj dítěte

Bilingvní vývoj dítěte je široké téma, které není hlavním tématem této práce, ale je její důležitou součástí. Proto se zaměřím pouze na aspekty, které se týkají školní výuky a učení se jazyku. Jak píše Harding-Esch a Riley (2008), *jedna z největších výhod dvojjazyčnosti spočívá v tom, že i velmi malé děti chápou, že vztah mezi slovy a předměty, z něhož vycházejí, nemusí být ten jediný, že stejnou věc lze pojmenovat různě.*³⁰ Děti vystavené dvěma či více jazykům chápou mnohem dříve než monolingví děti, že na světě lze mluvit více jazyky a dokážou je rychleji odlišovat.

Všeobecně se dnes považuje za nejvhodnější dobu pro osvojování dalších jazyků nejranější věk do puberty, což potvrzuje i Harding-Esch a Riley (2008): *Dítě má největší schopnost osvojit si řeč, jak po stránce strukturální, tak po stránce zvukové, v období hned po narození do věku 8-12 let. (...) Z tohoto pohledu je tudíž přirozený bilingvismus, tedy přirozené dvojjazyčné prostředí, pro dítě nejlepší a nejefektivnější.*³¹ Zhruba do tří let věku dítěte můžeme pozorovat míchání obou jazyků. Když se dítě učí mluvit, prochází obdobím tzv. lalace, což je hra se slovy a zvuky. Kromě hraní je to však *proces, kterým se učí oba jazyky rozlišovat. Je to zdravé a normální stadium ve vývoji dítěte.*³² Po tomto věku už dítě ví, s kým má mluvit jakým jazykovým kódem a bez problémů rozeznává oba.

Dle Harding-Esch a Riley (2008) je nástup do školy velkým zlomem v životě dítěte a školní výuka má zásadní vliv na jazykové schopnosti dítěte. Nejde pouze o vystavení se cizímu jazyku, ale především o různorodost kontextů, v nichž se žák potřebuje vyjadřovat. *Ve škole se děti učí interakcím, které mají za cíl vzdělávat, zatímco doma sledují interakce mnohem rozmanitější cíle; ve škole se také děti seznamují s nároky, které klade konverzace ve velkém počtu osob, na rozdíl od rozhovoru v úzkém domácím kruhu.*³³ Škola poskytuje systematické vzdělávání, které rozvíjí vyšší úroveň abstraktního myšlení, spojené především se čtením a psaním, na rozdíl od spontánního osvojování řeči doma, které se systematicky nevyučuje.

²⁹ Harding-Esch, E., Riley, P. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. ed. Praha: Portál, 2008. str. 66

³⁰ Harding-Esch, E., Riley, P. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. ed. Praha: Portál, 2008. str. 22

³¹ *Více o bilingvistu*. Česká škola bez hranic. [cit. 13-5-2011]. Dostupné na: <http://www.csbh.cz/vice-o-bilingvistu>

³² Harding-Esch, E., Riley, P. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. ed. Praha: Portál, 2008., str. 23

³³ Tamtéž, str. 38

O znatelném rozdílu jazykové úrovně bilingvních dětí ve srovnání s těmi, které vyrůstají v českém prostředí, píše i Gruntová (2010) ve svém článku o Českých školách bez hranic. Uvedené jazykové obtíže se týkají českých dětí, které vyrůstají v zahraničí a navštěvují tam doplňkovou českou školu. *Přestože jde o děti, pro něž je čeština mateřským jazykem, jejich skutečná znalost této řeči není shodná s vyjadřovacími schopnostmi dětí vyrůstajících v České republice. I ti, jejichž oba rodiče jsou Češi, podléhají velmi rychle vlivu okolního prostředí. Nejvýrazněji je to samozřejmě znát na slovní zásobě: žáci ji mívají výrazně chudší, omezenou jen na některé oblasti života. Velmi problematická je např. jejich znalost slov ze školního prostředí (Nikdo z žáků 3. třídy nerozuměl otázce z české písanky: Které předměty máš ve škole nejraději?), odborného názvosloví. Hůře též obvykle odlišují stylové odstíny slov a tvarů (věta ze slohové práce: Tatínek ráno vstane, sprchuje se, čistí zoubky a baští.). Zřetelné rozdíly jsou také ve výslovnosti, které se někdy promítají i do psaní (Maminka je cheská.). Zvláště menší děti směřují jinojazyčný a český způsob záznamu hlásky: Maminka doma uclizi (uklízí). Ti žáci, kteří doma češtinu slyšeli v útlém věku málo, neumějí skloňovat (Já nemám čítanka.), všichni pak pod vlivem silnějšího jazyka dělají chyby ve větných konstrukcích (Maminka má ráda nakupovat. Pondělí mám cirkus.) či v použití zvrtných zájmen (Svůj tatínek pracuje v OECD.).³⁴*

Z těchto poznatků vyplývá, že ideální situace nastává v případě, že je dítě vzděláváno v obou jazycích ve škole i doma. Avšak tato situace zřídka nastane, a tak jeden jazyk převažuje. Jak uvádí Harding-Esch a Riley (2008), **dominance** závisí na mnoha faktorech, např.: oblíbenost jednoho jazyka, příjemné asociace a emoce spojené s tímto jazykem, nebo frekvence vystavení se jazyku. Často se tak stává, že *bilingvista se naučí číst a psát pouze v jednom z jazyků, obvykle v tom, v kterém se mu dostalo vzdělání.*³⁵

Tato skutečnost je jedním z hlavních důvodů, proč považuji podporu a rozvoj českých vzdělávacích institucí v zahraničí za důležitou. Pro mladou českou generaci vyrůstající v zahraničí je to jediná možnost, jak pravidelně přicházet do kontaktu se svou mateřštinou mimo rodinné prostředí a učit se stejně jako žáci v ČR všem jazykovým rovinám. Školy umožňují kontakt a spolupráci s ostatními českými dětmi, které se nachází ve stejné situaci. Vzájemnou interakcí se rozvíjí komunikace na mnoha úrovních. Organizovaná výuka též rozvíjí zájem o četbu českých knih, čímž se rozšiřují jazykové kompetence i kulturní znalosti.

³⁴ Gruntová, B. *Mým jazykem je čeština, i když ne tak docela*. Rodina a škola. 12.5.2010. Vydání 5/2010. [cit. 2011-11-01] Článek dostupný online na: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/-mym-jazykem-je-cestina--i-kdyz-ne-tak-docela-/41581/>

³⁵ Harding-Esch, E., Riley, P. *Bilingvní rodina*. Vyd. 1. ed. Praha: Portál, 2008. str. 28

5. Dnešní možnosti výuky češtiny v zahraničí

V předchozí kapitole bylo vysvětleno, proč je důležité systematicky rozvíjet mateřský jazyk v cizím jazykovém prostředí. V této kapitole se podíváme na možnosti, které se pro Čechy ve světě nabízí.

Bez hlubšího zkoumání se může zdát, že český jazyk se nikde ve světě neučí, protože je minoritní v rámci světových jazyků a není o něj zájem. V dnešním globalizovaném světě se však jazyková situace mění. Přestože národnostní stereotypy pomalu splývají a svět je stále více multikulturní, Češi mají zájem vzdělávat se ve svém mateřském jazyce a udržet si tak svou identitu a biculturnost.

V úvodu práce bylo řečeno, že odhadem dva miliony Čechů žijí v zahraničí. Rodiny s dětmi cestují za prací, za studiem, mladí Češi uzavírají častěji manželství s partnerem jiné národnosti, a tak se poptávka po českém vzdělání v zahraničí zvyšuje. Po menším průzkumu současných nabídek zjišťujeme, že české kurzy, studijní programy i školy ve světě existují a lidé je vyhledávají.

Dle postavení ve školních osnovách lze výuku českého jazyka dělit na dva základní druhy. Oba jsou předmětem našeho zájmu. V záznamu z veřejného slyšení Stálé komise Senátu pro krajany žijící v zahraničí Gruntová uvádí, že *bud' je čeština součástí kurikula základního vzdělávání dětí, a v tom případě se jedná o menšinové školství, jako existuje v rumunském Banátu nebo v Chorvatsku, nebo také evropské školy. V opačném případě, tedy když český jazyk není součástí kurikula základního vzdělávání, tak se jedná o zájmovou výuku realizovanou po odpoledních, o víkendech, jako je tomu např. ve většině krajanských komunit v zahraničí, jako např. na Ukrajině, v Rusku nebo v Srbsku.*³⁶

Podávám stručný přehled a charakteristiku různých typů institucí a organizací, které se zabývají českým jazykem a kulturou v zahraničí:

- **česká a slovenská kulturní centra** – mají 22 poboček po celém světě.

V kulturní oblasti se zaměřujeme na zvyšování povědomí o ČR jako o zemi s bohatým kulturním dědictvím a zároveň schopností vytvářet hodnoty nové. Pořádáme výstavy, koncerty, filmové projekce, autorská čtení, přednášky, besedy, semináře či panelové diskuse tak, abychom reprezentativně a vyváženě prezentovali českou kulturní scénu a tím napomáhali k pozitivnímu vnímání ČR v zahraničí nejen na poli kultury. V oblasti vzdělávání nejen informujeme o možnostech studia

36 Gruntová, B. *Podoby výuky češtiny v zahraničí - specifika ČŠBH*. Veřejné slyšení Stálé komise Senátu pro krajany žijící v zahraničí. Senát PČR Praha. 27. 04. 2010. [cit. 01-10-2011] Záznam dostupný online na: <http://csbh.cz/sites/default/files/senat-Gruntova.pdf>

v ČR, ale většina českých center pořádá též kurzy českého jazyka.³⁷ Česká centra spolupracují s dalšími organizacemi poskytujícími vzdělávání českých dětí.

Některé organizace původně nevznikly jako další pobočky českých center, ale jako samostatné neformální uskupení dobrovolníků, kteří měli zájem o udržení vlastní kultury a jazyka v zahraničí. Tak vznikla například Beseda v Montrealu v Kanadě. Tato organizace spojuje všechny české emigranty a pořádá mnoho kulturních akcí. Nabízí večerní kurzy češtiny a slovenštiny jedenkrát týdně hodinu a půl, kurzy dělí na začátečníky a pokročilé.³⁸

- **náboženské instituce** spojující krajany – například Česká misie v Chicagu: *Česká misie je římskokatolickou organizací uznanou arcidiecézí Chicago a má za cíl udržovat české náboženské a kulturní dědictví u našich krajanů žijících v oblasti Chicaga a širokém okolí. Díky České misii zde máme českého katolického kněze, jsou zde české bohoslužby, konají se zde české svatby, křty, pohřby a další aktivity. Pracuje (pozn. všimněte si vlivu anglického lexika) zde česká škola pro děti. Vydáváme český katolický měsíčník pro celou Ameriku a Kanadu s názvem Hlasy národa. Pořádáme mnoho kulturních a náboženských akcí, jako jsou zábavy, besídky, pikniky, zájezdy a poutě.*³⁹ Česká misie má vlastní školu, v níž se učí český jazyk, česká vlastivěda (dějepis, zeměpis, zpěv apod.), a katolické náboženství. Přihlásit se mohou děti, které ovládají hovorovou češtinu a dosáhli věku 6 let. Výuka probíhá každou sobotu ve školním roce. K tomuto bodu přidávám výňatek z emailu hlavního českého misionáře v Chicagu, který se podělil o své subjektivní informace, zkušenosti a prognózy do budoucna. Email naleznete v příloze č. 1.

Následujícími možnostmi vzdělávání se budu zabývat v této práci podrobně. Bude jim věnována samostatná kapitola a budou předmětem výzkumného šetření.

- **nestátní nezisková organizace** – nejvýznamnější je projekt *Česká škola bez hranic* (dále ČŠBH). S touto organizací spolupracuje čím dál více dalších soukromých institucí; ČŠBH je v jednání s MŠMT o uznání akreditace a rovnoprávnosti s českými školami. Projekt je podporovaný Ministerstvem zahraničních věcí – prostřednictvím Domu zahraničních služeb (podporovaný MZV) finančně přispívá na náklady výuky a poskytuje jim materiály, učební a technické pomůcky.⁴⁰

³⁷ Česká centra. O nás. [cit. 20-03-2011] Dostupné online na: <http://www.czechcentres.cz/o-nas/>

³⁸ České a slovenské kulturní centrum v Kanadě. Beseda, Montréal. 2005. [cit. 20-03-2011] Dostupné online na: <http://www.beseda.ca>

³⁹ Česká misie v Chicagu. [cit. 20-03-2011] Dostupné online na: <http://home.comcast.net/~velehradchicago/>

⁴⁰ Vládní usnesení ČR č. 262 z 9.4.2010 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví

- **příspěvkové organizace** – například *Dům zahraničních služeb* (dále DZS), který je zřízený MŠMT, plní úkoly při zajišťování školských, vzdělávacích a dalších styků se zahraničím podle pokynů ministerstva. Zprostředkovává lektoráty českého jazyka a literatury – tam je čeština vyučována jako cizí jazyk, většinou na katedrách slovanských studií. Vydává (nyní elektronický) časopis *Krajina češtiny*, který vychází v rámci Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí. Podniká projekty na vzdělávání krajanů na českých školách a univerzitách.⁴¹ Zprostředkovává *Krajanský vzdělávací program*, který bude předmětem zkoumání v této práci.
- **institucionální vzdělávání schválené MŠMT ČR** – podrobněji se budeme zabývat *Evropskými školami*. Jejich české sekce, které byly zřízeny na dvou mezinárodních školách zemí Evropské unie, podléhají mezinárodní Úmluvě a jsou řízeny a kontrolovány českou vládou.

6. Krajanský vzdělávací program

Jak bylo zmíněno v přehledu možností vzdělání Čechů v zahraničí, Krajanský vzdělávací program je jednou z konkrétních aktivit Ministerstva školství ČR, jimiž podporuje a udržuje vztahy s krajanů žijícími v zahraničí.

V této kapitole budou místa, do nichž jsou učitelé vysíláni ke krajanům, nazývána „destinace“. Tento termín se používá na oficiálních webových stránkách Domu zahraničních služeb.

Pro upřesnění uvádím, že *krajané jsou etničtí Češi, kteří trvale žijí mimo území České republiky. Nejpresnější definice této skupiny cizinců je obsažena v usnesení vlády č. 72/1996, které uvádí ve svém názvu, že se jedná o cizince s prokázaným českým původem žijící v zahraničí.*⁴² MZV definuje pojem „krajané“ jako *Češi usazení v zahraničí, jejichž předkové odcházeli v dobách pobělohorských, v 19. a 20. století, před a v průběhu II. světové války až po dobu exilu ze socialistického Československa do roku 1989.*⁴³

v zahraničí na léta 2011 až 2015. [cit. 29-03-2011]. Dostupné online na:

[http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/72A83383C9EDB097C12576FF002A089D/\\$FILE/262%20uv100409.0262.pdf](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/72A83383C9EDB097C12576FF002A089D/$FILE/262%20uv100409.0262.pdf)

⁴¹ *Krajané. Základní popis*. Dům zahraničních služeb. Aktualizováno: 26. 4. 2011 [cit. 20-03-2011]

http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&

⁴² *Integrace přesídlenců - Krajané přesídlení do ČR*. Ministerstvo vnitra. Červen 2008. [cit. 29-03-2011].

Dostupné na: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/azyl/integrace.html#krajane>

⁴³ *Nová koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí*. Ministerstvo zahraničních věcí. 05.08.2011. [cit. 29-03-2011]. Dostupné na:

http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/nova_koncepce_vztahu_mzv_k_cechum_v/index.html

6.1 Vznik a koncept programu

Jak uvádí velvyslanectví ČR v Brazílii, Krajský vzdělávací program vznikl v roce 1995 a podniká různé projekty s cílem zachovat aktivní znalost českého jazyka a kultury u našich krajanů.⁴⁴ První učitelé byli vysláni v roce 1997 do Chorvatska, Austrálie a Kanady.⁴⁵ Česká vláda umožňuje jak studium češtiny v zahraničí (vysílání učitelů do krajských komunit), tak nabízí studium v ČR. *Na základě usnesení* (tato usnesení se vydávají vždy v pětiletých cyklech) *vlády České republiky ze dne 9. dubna 2010 č. 262 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 až 2015 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy:*

- *každoročně poskytuje krajanům 15 stipendijních míst ke studijním pobytům v délce dvou semestrů na veřejných vysokých školách v České republice;*
- *nabízí krajanům 60 stipendijních míst ve čtyřtýdenním jazykovém kurzu v České republice;*
- *přijímá 20 vyučujících z řad příslušníků krajských komunit do dvoutýdenního kurzu metodiky výuky českého jazyka – tento kurz probíhá v Dobrušce a pomáhá udržet jazykové snahy v komunitách, kde nepůsobí český lektor vyslaný z vlasti. Do kurzu se mohou přihlásit krajané od 18 let, pedagogické vzdělání není podmínkou;*
- *přijímá 3 studenty ke studiu oboru pedagogika na středních odborných školách v České republice. Toto je začínající pilotní projekt, na němž vláda spolupracuje s gymnáziem v Liberci. Poskytuje studentům finanční prostředky na ubytování a stravu, jednorázové stipendium na pořízení učebních pomůcek a materiálů a další suma peněz slouží k pokrytí nákladů na cestu do vlasti dvakrát ročně.*⁴⁶

Jak je dále uvedeno na internetových stránkách MŠMT, *studijní pobyty krajanů jsou zaměřeny na češtinu pro cizince, učitelství českého jazyka a literatury, historii, etnologii, dějiny umění, případně na studium teologie; jazykové kurzy pomáhají udržet a rozšířit znalost českého jazyka a kulturní povědomí.*

⁴⁴ *Krajský vzdělávací program a výuka češtiny v zahraničí.* Velvyslanectví České republiky v Brasílii. . [cit. 25-03-2011]. Dostupné online na:

http://www.mzv.cz/brasil/cz/kultura_krajane_skolstvi/krajansky_vzdelavaci_program_a_vyuka/index.html

⁴⁵ *Přehled učitelů působících u krajských komunit 1997-2011.* Dům zahraničních služeb. . [cit. 29-10-2011]. Dokument je dostupný online na:

http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project_folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁴⁶ *Přijetí tří žáků ke vzdělávání v oboru pedagogika na středních školách v ČR.* Dům zahraničních služeb. . [cit. 25-03-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project_folder&project_folder_id=365&

Kromě výše zmíněných stipendijních pobytů podporuje osvojování a uchování znalosti českého jazyka u příslušníků krajských komunit i působení učitelů z České republiky ve školách českých národnostních menšin. Ke krajským komunitám se každoročně vysílá 12 učitelů českého jazyka, kteří vyučují v Chorvatsku, Srbsku, Rumunsku, Rusku, na Ukrajině, v Argentině, Paraguay a v Brazílii.⁴⁷

MŠMT na svém webu uvádí základní požadavky na osobnost učitele. Krajský učitel získává jedinečnou životní i pracovní zkušenost, avšak musí být samostatný, nekonfliktní, tolerantní, a také připravený na různé životní podmínky a požadavky krajských komunit, které se značně liší v závislosti na každé zemi. Učitel se obvykle kromě výuky účastní všech kulturních akcí, a je součástí života krajanů v zemi. Jak vyplývá z charakteristiky destinací, český učitel má primárně funkci sdružovací a kulturní. Výuka českého jazyka je jednou z mnoha aktivit, které krajský učitel s komunitou pořádá.⁴⁸

6.2 Souhrnná charakteristika programu

Informace uvedené výše jsem ověřila a doplnila rozhovorem s O. Vlachovou⁴⁹ v Domě zahraničních služeb. Více o metodice rozhovoru naleznete ve výzkumné části práce, záznam rozhovoru je k nahlédnutí v příloze č. 2. Tato souhrnná charakteristika Krajského vzdělávacího programu slouží jako východisko k předpokladům ověřovaným ve výzkumném šetření.

Vlachová potvrdila, že učitelé jezdí do krajských komunit primárně za výukou českého jazyka a literatury, ale v praxi se podílejí na různých dalších aktivitách – pořádají besedy, filmové večery, tradiční oslavy českých svátků, vyučují výtvarnou a hudební výchovu a další. Výuka češtiny probíhá v dobrovolných kurzech, je zájmovou aktivitou.

Krajanští učitelé nevyučují dle českého rámcového vzdělávacího programu, ani nemají stejné cíle výuky, protože každá skupina studentů se liší věkově, počtem, i jazykovou úrovní. Pokud učitelé vyučují dle vzdělávacího programu, přizpůsobuje se dané zemi. Výjimkou je Rumunsko a Chorvatsko – v těchto zemích je početná česká komunita a zároveň je tam mnoho tamějších obyvatel, kteří se chtějí učit česky. Proto v těchto zemích

⁴⁷ MŠMT ČR. *Krajský vzdělávací program*. [cit. 25-03-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajsky-vzdelavaci-program>

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ PaedDr. Olga Vlachová má v DZS na starosti učitele u krajských komunit v zahraničí, krajany – semestr. studia, kurz ČJ a kurz metodiky.

bylo možné zavést výuku českého jazyka jako samostatného předmětu na základní a střední škole.

Dům zahraničních služeb poskytuje materiální zabezpečení učitelům – dodání konkrétních materiálních a didaktických pomůcek záleží na učiteli. Například v Rumunsku si čeští učitelé nechávají posílat české učebnice (Alter), naopak v Chorvatsku si učitelé vytvořili vlastní učebnice češtiny, které byly schválené tamějším ministerstvem. Seznam všech učebních materiálů, které mají učitelé k výuce krajanů na výběr, je uveden v příloze č. 3.

Charakteristika studentů je následující: někteří žáci (například v Rumunsku a Chorvatsku) mluví velmi dobře česky, protože pochází z komunit, v nichž je čeština aktivním komunikačním jazykem. Jazyková úroveň studentů se liší dle rodinného zázemí a doby, kterou strávili v českém prostředí. V ostatních destinacích je výuka spíše češtinou pro cizince. Mladé generace pochází z jiného zázemí, jejich jazyk a kultura je daná zemí, v níž žijí.

Výuka probíhá v různě velkých skupinách studentů. Často se vytváří „malotřídky“, v nichž jsou ve stejném kurzu žáci různého věku (třeba čtyři ročníky dohromady) a různé jazykové úrovně. Formy a metody výuky nelze obecně charakterizovat, protože učitelé volí jiný přístup ke každé skupině žáků. Vlachová uvedla, že nelze obecně říci, na jaké učivo či jazykovou rovinu je výuka češtiny zaměřena.

Mladí krajané mají zájem o češtinu z několika nejčastějších důvodů: pátrají po svých rodinných kořenech a chtějí znovu navázat vztahy s Českou republikou. Mnozí jsou v kontaktu se svými příbuznými. I z ekonomického hlediska je pro krajany výhodné ovládat češtinu. Na mezinárodním trhu se znalost takového jazyka cení čím dál více a krajané mohou pracovat v českých firmách v zahraničí. Dalším častým důvodem je možnost studia v České republice (což se týká zejména Ruska a Ukrajiny).

Z výše prezentovaných informací vyplynulo, že výuka češtiny se liší v každé zemi, proto byl vytvořen podrobnější přehled s charakteristikou každé destinace.

6.3 Přehled destinací, v nichž působí čeští učitelé u krajanských komunit

Pro pochopení specifik výuky českého jazyka u krajanských komunit je třeba uvést stručný kulturně-historický kontext destinací, do nichž se Češi přistěhovali. Dále je nutné vědět, v jakých podmínkách výuka probíhá a jaké je složení studentů. Po rozhovoru⁵⁰ s O.

⁵⁰ Rozhovor naleznete v příloze č. 2

Vlachovou jsem vytvořila přehled destinací, v nichž čeští učitelé působí. Jako výchozí zdroj informací byly použity dokumenty, které zpracoval DZS z podkladů učitelů a závěrečné zprávy učitelů z roku 2009/2010. Informace byly získány obsahovou analýzou dokumentů. Závěrečné zprávy nemají stejně strukturovaný obsah, proto nebylo možné vytvořit stejné schéma informací u všech destinací. Při analýze byly stanoveny tyto okruhy zjišťování:

- Města, v nichž výuka probíhá
- Stručná historie výuky češtiny v daném místě
- Charakteristika studentů (počet, věk, jazyková úroveň)
- Prostory, v nichž se vyučuje
- Učební materiály
- Charakteristika výuky (zahrnuje metody výuky a používaná cvičení, pokud tyto údaje zprávy obsahují)

ARGENTINA⁵¹

Města: Buenos Aires, Rosario, Santa Fe

Provincie Chaco: Presidencia Roque Sáenz Peña, Resistencia, Pampa del Indio

Historie výuky češtiny: čeští učitelé do těchto míst jezdili již ve 30. letech 20. století; ve válečném a následně komunistickém období byla výuka přerušena; od roku 2004 byla znovu obnovena.

<i>Charakteristika studentů</i>	Potomci druhé a třetí generace krajanů; též Argentinci, kteří mají kontakt s ČR – práce, studium
<i>Počet</i>	86 pravidelně docházejících; průměrně kolem 100 studentů Nejpočetnější skupina: pokročilí senioři (60-80 let)
<i>Prostory k výuce</i>	Kennedyho univerzita – Buenos Aires Konferenční sál budovy obchodního centra – Santa Fe Budova krajanského spolku Československý domov – Rosario
<i>Učební materiály</i>	Holá, L. <i>New Czech Step by Step</i> . Akropolis 2004. Rešková, I. Pintarová, M. <i>Communicative Czech</i> . Nekovářová, A. <i>Čeština pro život</i> . Akropolis. <i>Quiere Usted hablar Checo?</i> Pokročilí studenti využívají audionahrávky, rozhlasové pořady, český tisk, literaturu, poezii.
<i>Kulturně-zábavné</i>	Pravidelné přednášky o českých reáliích, kultuře a historii na

⁵¹ MŠMT. Z dokumentu *Argentina*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

aktivita	Kennedyho univerzité
----------	----------------------

V provincii Chaco jsou tři města, v nichž se vyučuje čeština. Jeden učitel objíždí města, která jsou od sebe dosti vzdálená.

Město	Charakteristika
Presidencia Roque Saénz Peña	Výuka probíhá v sídle československého spolku, který má svou budovu (prostory v muzeu). Kurzy probíhají během týdne jako zájmové aktivity v ranních a večerních hodinách. <i>Studenti:</i> 20 dětí do 15 let, 9 produktivního věku, 13 seniorů
Resistencia	Výuka probíhá na katedře výuky moderních cizích jazyků. 1x týdně dvě skupinky (začátečníci a pokročilí) <i>Studenti:</i> 2 VŠ, 2 produktivního věku, 2 senioři
Pampa del Indio	Výuka dětí probíhá na rodinné farmě jedné z krajaňských rodin. K výuce dospělých bylo získáno povolení vyučovat ve zdejší základní škole. <i>Studenti:</i> 8 dětí do 12 let, 6 produktivního věku, 2 senioři

Charakteristika výuky

Učitelka Pilátová uvádí, že výuka češtiny je zaměřena na osvojování gramatiky a slovní zásoby. Struktura každé hodiny je přesně daná: *prvních 10–15 minut je věnováno procvičení minulého učiva. Následuje výklad a procvičování nové látky. Po gramatické části následuje konverzační část: přednost mají vždy tzv. praktické bloky, čili konverzační dovednosti, jež mohou žáci doopravdy uplatnit při pobytu v České republice. Poslední část hodiny je věnována aktuální politické, kulturní a společenské realitě České republiky. V této části hodiny je také zařazena výuka českých a moravských lidových i populárních písní, koled apod. Pomocí písní se velmi dobře procvičují obtížné fonetické jevy češtiny, zejména pro hispánské mluvčí obtížné souhlásky.*⁵²

BRAZÍLIE⁵³

Města: Sao Paulo, Bataypora, Nova Andradina, Nova Petrópolis, Porto Alegre

⁵² Pilátová. Zpráva o vyučování českého jazyka a kultury v Argentině. Rok 2009. Města Buenos Aires, Santa Fe, Rosario. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=256&view_type_code=document&general_file_id=1495&

⁵³ MŠMT ČR. Z dokumentu *Brazílie*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

Historie: V roce 1895 byl založen Česko-brazilský kulturní svaz (= Unie). V roce 1918 už se sem dovážely české knihy. Po roce 1968 (třetí emigrační vlna) byla Unie v nelehké situaci kvůli vojenské diktatuře v zemi a výuka českého jazyka byla obnovena v roce 2006.

Sao Paulo

<i>Charakteristika</i>	viz „ <i>Historie</i> “. Kurzy jsou dobrovolné.
<i>Studenti</i>	Na začátku roku zhruba 80 zájemců, diplom o absolvování kurzu na konci roku dostane kolem 45 studentů. 98 % dospělí a senioři, 2 % děti Z 29 studentů, kteří dokončili úspěšně kurz je asi 72% českých potomků a asi 28% Brazilců. ⁵⁴
<i>Prostory</i>	Učí se v domě Unie, ale hledá se menší dům v jiné lokalitě.

Bataypora a Nova Andradina

<i>Charakteristika</i>	Město Bataypora bylo založeno J. A. Baťou a jeho společníky v roce 1953. První učitel byl vyslaný českou vládou v roce 2005. Výuka probíhá formou zájmových kroužků
<i>Studenti</i>	Nyní tam žijí 3 české rodiny (a vnučka Bati – Dolores Baťová) 2009: 20 dospělých, 9 dětí 2010: 20 dospělých, 2 SŠ, 8 dětí
<i>Prostory</i>	Škola Jana Antonína Bati Jazyková škola v Nové Andradině Na farmě Baile Česky Růženy Prado

Nova Petropolis, Porto Alegre

<i>Charakteristika</i>	V Nova Petropolis funguje Asociace potomků přistěhovalců z Česka, v Porto Alegre Česko-brazilská kulturní asociace. První učitelka vyslaná DZS přijela v roce 2006. Asociace jsou velmi kulturně aktivní, spolupráce s ČR – například pěvecké sbory z Jablonce nad Nisou jezdí do Brazílie a naopak.
<i>Studenti</i>	2009: 42 dospělých 2010: 45 dospělých
<i>Prostory</i>	Místnost v obecní knihovně – Nova Petropolis Kancelář Česko-brazilské kulturní asociace – Porto Alegre

⁵⁴ Mocová, P. *Výuka českého jazyka u krajaňských komunit. Sao Paulo, Brazílie*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

Charakteristika výuky

Jeden vyslaný učitel vyučuje kurz českého jazyka na Univerzitě Sao Paulo i krajanské kurzy v ostatních městech. Univerzitní kurz vznikl z iniciativy Generálního konzulátu ČR v Sao Paulu kvůli velké poptávce po výuce českého jazyka. Učitelka Mocová popisuje materiální zázemí: *Učitel má k dispozici hi-fi věž, DVD a VHS přehrávač, promítací sál, tabuli, internet, počítač, vlastní pracovnu a všechny materiál zaslány ministerstvem: knihy, učebnice, Pravidla českého pravopisu, CD, DVD, VHS, kancelářské potřeby. V případě potřeby učitel může kdykoliv požádat o další materiál buď přes Generální konzulát ČR v Sao Paulo, nebo přímo přes DZS. Unie samotná je vybavena knihami.*⁵⁵ Kromě organizování českých kulturních akcí, např. promítání filmů, vaření českých jídel, oslavy českých svátků apod., nemáme o metodách výuky v Unii další informace.

PARAGUAY⁵⁶

Města: Coronel Bogado, Encarnacion, Carmen del Parana je v jednání

Historie: Výuka zprostředkovaná českou vládou byla zahájena v roce 2005. Od roku 2009 se čeština vyučuje celoročně. Kurzy jsou pouze zájmové.

Charakteristika: V této destinaci je obtížné udržet zájem krajanů a sjednotit je. Český učitel proto plní sjednocující funkci – je symbolem českých kořenů, české kultury a jazyka, organizuje a podporuje kulturní aktivity.

<i>Města</i>	<i>Charakteristika studentů</i>
Coronel Bogado	Studenti: 13 dětí, 11 produktivního věku
Encarnacion	Studenti: 8 ve věku 23–65 let; počty během roku kolísají

Učebnice: Holá, L. *New Czech Step by Step*. Akropolis 2004.

Cvejnová, J. *Česky, prosím*. Karolinum 2008.

Online dostupný manuál výuky českého jazyka pro azylanty od Člověka v tísni

Charakteristika výuky

⁵⁵ Mocová, P. *Výuka českého jazyka u krajanských komunit. Sao Paulo, Brazílie*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁵⁶ MŠMT. Z dokumentu *Paraguay*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

V závěrečných zprávách obou učitelů z roku 2008 a 2009 nejsou popsány konkrétní metody výuky, kromě používaných didaktických her – *scrabble*, *Česko a pexesa*. Učitelka si v programu Corel vytvořila vlastní dvoujazyčná animovaná pexesa. *Hodiny upravuje dle potřeb a zájmu jednotlivých skupin.*⁵⁷ Materiální zázemí pro výuku je dobré – učitel má k dispozici notebook, dataprojektor, DVD přehrávač a zvukové zařízení. Učitel Krous ve své zprávě shrnul, že v *Paraguayi je třeba spíše než fundovaný lektor češtiny osoba všestranného učitele, který kromě výuky jazyku učí český způsob uvažování a života, působí osvětově a vlastenecky, vyzná se v tanci, české kuchyni, literatuře, geografii a psychologii, ale také třeba i v oblasti náboženství, které hraje v životě krajanů velkou roli především na paraguayském venkově.*⁵⁸

CHORVATSKO⁵⁹

Charakteristika: Jak bylo zmíněno v rozhovoru s O. Vlachovou, chorvatská vláda podporuje národnostní menšiny, a proto je tam příznivé prostředí pro rozvoj vzdělávání v češtině. V současné době se k české národnosti hlásí přes 1000 občanů Chorvatska. Existuje tam 26 členských besed, které sdružuje Svaz Čechů v Republice Chorvatsko se sídlem v Daruvaru. Na území Chorvatska jsou české školy. Český jazyk se vyučuje ve dvaceti dalších městech jako nepovinný či zájmový předmět. Výuka má zvláštní vyučovací osnovy platné v rámci chorvatské soustavy.

Krajanští učitelé zde působí od roku 1997. Nyní jsou v Chorvatsku dva učitelé, jeden má na starosti zhruba 400 žáků (učí všechny studenty II. stupně ZŠ, na gymnáziu všechny ročníky české větve). Druhý učitel učí v MŠ, všechny ročníky I. stupně základních škol a kurzy pro dospělé.

- české mateřské školy:
 - Ferda Mravenec v Daruvaru
 - v Končenicích

Pro děti ve věku 5–7 let, nyní asi 75 dětí.

- české základní školy:

⁵⁷ Suchomelová, J. *Krajanská komunita v Paraguayi*. [cit. 17-10-2011]. Závěrečná zpráva dostupná online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁵⁸ Krous, J. *Zpráva z pobytu u krajanské komunity v paraguayské Itapoa (1. 3. 2009–5. 2. 2010)*. Mimoň, 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁵⁹ MŠMT. Z dokumentu *Chorvatsko*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

- J. A. Komenského v Daruvaru – má čtyři obvodní školy: Dolany (7), Horní Daruvar (3), Lipovec (11), Dolní Střežany (6)
- škola Josefa Růžičky v Končenicích
- čtyřletá škola v Ivanově Sele (15)⁶⁰

Na těchto základních školách mají žáci vysokou úroveň znalosti českého jazyka. Na dalších základních školách se čeština vyučuje jako cizí jazyk. Tito žáci pocházejí většinou ze smíšených manželství, v nichž se mluví chorvatsky, a proto mají minimální styk s češtinou (většinou ji slyší od jednoho rodiče nebo od příbuzných). Učitel dojíždí do dalších šesti menších škol, kde učí 22, 9, 7, 11, 6, 6 dětí ve věku 7–11 let. Dohromady to činí asi 280 žáků.

- střední školy:
 - gymnázium v Daruvaru má od roku 1954 české oddělení
 - nově je zavedena čeština na střední technické škole v Daruvaru⁶¹

Celkově se vyučuje asi 50 studentů.

Výuka dospělých v Českých besedách probíhá ve Slavonském Brodu (20), Nové Hradišce (14) a Prekopakře (22). Učitel také pomáhá ostatním učitelům češtiny (kteří nejsou rodilí mluvčí) s jazykem a s organizací výuky.

Charakteristika výuky

Jak vyplynulo z rozhovoru, učitelé musí být ochotni cestovat na mnoho míst a přizpůsobovat se nejen jiným životním podmínkám, ale také všem studentům a jejich individuálním potřebám. Dle závěrečné zprávy učitele Rusína (2009) je v Chorvatsku celkově tento úkol snadněji zvládnutelný, protože dostatečné počty studentů umožňují vytvářet přibližně homogenní skupiny. Ve třídách s pokročilými studenty se učitelé zaměřují na rozšiřování slovní zásoby, na ujasnění jemných rozdílů ve významech slov a rozvíjejí zájem o českou dětskou literaturu.

Rusín považuje za velmi přínosné *využití výukových programů na PC. Programy, které používal, jsou velmi poutavé a rozmanité, takže se dají přizpůsobit různým věkovým skupinám. Děti práce na PC velmi baví a zajímá a většinou si ani při práci*

⁶⁰ v závorkách jsou uvedeny počty studentů

⁶¹ Hlavatá, V. Závěrečná zpráva — rok 2009/2010, Daruvar, Chorvatsko. 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

neuvědomovaly, že se učí a zdokonalují ve znalosti českého jazyka.⁶² Při práci s učebnicemi se používají lexikální, stylistická, tvaroslovná a konverzační cvičení, důraz se klade i na pravopis. Kromě učebnic učitelé zpívají české národní písně i současnou českou hudbu. Cílem výuky je hlavně vytvoření kladného vztahu k české kultuře a k mateřštině (většina dětí hovoří aktivně česky doma).

Učitelka Hlavatá (2010) učila ve všech typech českých škol v Daruvaru. Potvrzuje vše, co bylo řečeno v rozhovoru s O. Vlachovou. Výuku popisuje takto: *Výuka modelu A (= ZŠ) a B (= gymnázium) probíhala dle osnov dané školy, používají se učebnice pro českou menšinu v Chorvatsku, které vydalo místní vydavatelství Jednota. Samozřejmostí bylo uplatnění i dalších názorných pomůcek. V modelu C (= fakultativní výuka) byl největší prostor pro vlastní materiály, v hodinách jsme ponejvíce využívali hry, říkadla a písničky, rozšiřovali lexikum.*⁶³

RUMUNSKO⁶⁴

Města: Gernik, Svatá Helena, Einbenthal a Baia Noua

Historie: V roce 1827 vznikl Gernik jako jedna z šesti českých vesnic s vlastním obecním úřadem. Gernik i Svatá Helena měly vždy českého učitele (s výjimkou několika let během totalitního režimu).

V roce 1848 byla založena první česká škola v Eibenthalu spolu s Obecním domem, vyučovalo se v němčině a češtině. Po roce 1907 byl nátlak během procesu maďarizace neúnosný – čeština se nesměla používat ani jako druhý pomocný jazyk. Stejně jako v dalších zemích východní Evropy byly snahy o kontakt během 20. století přerušovány z politicko-historických důvodů. V devadesátých letech byla výuka českými lektory obnovena, v roce 1998 byl z ČR vyslán první učitel.

Charakteristika: Nyní se v obou vesnicích učí česky na prvním stupni od 1. do 4. třídy (rumunština je jen jedním z vyučovaných předmětů), na druhém stupni od 5. do 8. třídy se učí všechny předměty rumunsky a čeština pouze jako volitelný předmět. Výuka je velmi podobná českému školství. Situace není příznivá – počet studentů se snižuje, protože po

⁶² Rusín, V. *Hodnotící zpráva za školní rok 2009-2010*. Daruvar, 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁶³ Hlavatá, V. *Závěrečná zpráva — rok 2009/2010, Daruvar, Chorvatsko*. 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na:

http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁶⁴ MŠMT. Z dokumentu *Rumunsko*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

roce 2006 přišla většina lidí v této lokalitě o práci, a tak mladá generace často reemigruje do ČR.

Učebnice: Učitel používá běžné učebnice českého jazyka pro ZŠ: v první třídě *slabikáře, písanky a pracovní sešity z nakladatelství Nová škola II-V*; ve vyšších ročnících *učebnice a pracovní sešity z nakladatelství ALTER*.

Forman, M. *Slabikáře, Pracovní sešity ke Slabikáři a Písanky ke Slabikáři*. Prodos

Horáková, E. *První čtení, to nic není*. Portál

Čtecí karty pro začátečníky

vlastní pracovní listy

Města	Charakteristika
Svatá Helena	<i>Studenti:</i> MŠ 12 dětí; ZŠ 33 žáků; SŠ 15 studentů; VŠ 8 studentů
Gernik	<i>Studenti:</i> situace se zhoršuje, mladá generace odchází z Rumunska za prací; málo dětí. MŠ jen 2 děti → neotevřena; I. stupeň ZŠ 6 žáků, není 3. třída, II. stupeň 17 žáků; SŠ 10 studentů; VŠ 2 studenti
Einbenthal a Baia Noua	<i>Studenti:</i> MŠ 14 dětí; ZŠ 30 žáků; SŠ a VŠ 29 studentů

Charakteristika výuky

Učitel z vesnice Gernik používá běžné učebnice českého jazyka, ale přestože žáci jsou na dobré jazykové úrovni, *nejsou schopni držet krok s českými osnovami. V 8. třídě jsem vyučoval učivo 5. ročníku. Kvůli specifické češtině a omezené slovní zásobě gernických dětí jsou často učebnice nedostačující; zvláště u žáků 1. třídy jsem mnohdy učil i podle materiálů vlastní výroby.*⁶⁵

Učitelka Herrmannová ve své závěrečné zprávě uvádí, že využívá klasické frontální i skupinové vyučování. Výuku soustřeďuje na *čtení s porozuměním – společné čtení pohádek, četba s poslechem CD, otázky k přečtenému, vyprávění o přečteném, ilustrace...* Organizuje *projektové hodiny – širší rozbor témat z různých oblastí (české realie, osobnosti, světový zeměpis, zajímavosti, kosmos, české pověsti, environmentální výchova, historie, výchova k občanství – dětská práva, ženská otázka, informace o pomoci z ČR*

⁶⁵ Března, M. Závěrečná zpráva. Výuka českého jazyka na gernické škole. Gernik, 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

apod., zdravotní výchova a prevence). Děti píšou slohové práce a tím se podílejí na vydávání školního časopisu. Hojně se využívají didaktické hry, Hermannová uvedla například: skládání slov z písmen, „Slovní fotbal“, „Přijela tetička s Číny“, „Slovní paprika“, vymýšlení slov k písmenům abecedy, doplňování neúplných slov, vymýšlení rýmů k písničkám. Ve výuce používá české dětské časopisy, například *Sluníčko – rozvoj psaní a čtení pro menší děti*, *popisy obrázků*, *nová pojmenování*, *tvůrčí způsoby uvažování*, *Mateřídouška – referáty*, *křížovky*, *komiksy*. Jako ve všech ostatních destinacích i zde učitelé zpívají české písně.⁶⁶

Herrmannová se shoduje s Březnou v popisu složení tříd a jazykové úrovně žáků: *ve třídách panuje velká rozdílnost v jazykové úrovni žáků, je třeba v rámci jedné hodiny pracovat s mluvčími na velmi dobré jazykové úrovni i s dětmi ze smíšených rodin, které česky moc neumějí, ale ony i jejich rodiče mají o výuku českého jazyka zájem.*⁶⁷

RUSKO⁶⁸

Města: Novorossijsk, Kirillovka

Historie: Po vzniku samostatného Československa naše vláda spolupracovala se Sovětským svazem – čeští učitelé byli vysíláni za našimi krajany do 30. let 20. století.

Charakteristika: Od roku 2003 česká vláda pravidelně vysílá učitele do Ruska. DZS spolupracuje s českým centrem Nazdar v Novorossijsku; od roku 2006 převzal iniciativu Český klub Mateřídouška v Kirillovce. Výuka je zájmovou aktivitou stejně jako doprovodným program, kroužky i osvětové semináře a přednášky.

Studenti:

<i>Skupina</i>	Mateřídouška 2010	Mateřídouška 2009	Nazdar 2010	Nazdar 2009
1. stupeň ZŠ (mladší děti do 6. třídy)	9	5	0	0
ZŠ a studenti SŠ (tj. starší dětí do 18 let)	11	9	7	8
lidé produktivního věku	15	13	4	6

⁶⁶ Herrmannová, H. *Učitelé u krajanských komunit*. [cit. 17-10-2011]. Závěrečná zpráva z Eibenthalu, v Rumunsku, dostupná na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁶⁷ tamtéž

⁶⁸ MŠMT. Z dokumentu *Rusko*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

senioři	5	0	0	0
---------	---	---	---	---

Charakteristika výuky

Učitel Havlíček (2010) ve své závěrečné zprávě popisuje, s jakými didaktickými pomůckami pracuje: *Během výuky jsem plně využíval knihovnu s učebnicemi, slovníky i literaturou, mapy, projektor i zvukovou aparaturu. Kromě samotného zpestření výuky bylo využito dostupných materiálů i techniky přínosné v názornosti a konkrétních příkladech a situacích (literární, zvukové, hudební a filmové ukázky a interaktivní cvičení).*⁶⁹ V průběhu výuky i na konci roku učitel používal slovní hodnocení. Metody výuky nejsou v závěrečné zprávě popsány. Výuka je založena na poznávání české kultury a zvyků, učí se formou zážitků a umělecké aktivity studentů.

SRBSKO⁷⁰

Města: Bela Ckrva, Kruščica, Češko Selo

Historie: Většina českých obyvatel přišla z rumunských vesnic, o nichž bylo pojednáno výše, kvůli velmi špatným životním podmínkám. Do padesátých let se tam čeština vyučovala ve školách. Poté byla výuka obnovena až po revoluci.

Charakteristika: První krajský učitel byl vyslán v roce 2000. Výuka probíhá jako zájmový kroužek mimo školy. Národní rada je v jednání o prosazení výuky českého jazyka v rámci základního školství. Česká komunita byla dlouho kompaktní, ale v posledních letech je zde mnoho smíšených manželství a český jazyk se vytrácí. Mladí lidé česky rozumí, ale nemluví, starší mluví česky i doma, ale s výrazným srbským akcentem.

Učebnice a výukové materiály: Čechová, E. a Putz, H. *Chcete mluvit česky*. Je nejpoužívanější učebnicí doplněnou o pracovní sešit.

Při výuce dětí se používá: Pišlová, S. a kol. *Pojďme si hrát*. Fortuna

Kotýková, S. a Lejnarová, I. *Čeština pro malé cizince*. Universum.

Pišlová, Pavlová. *Barevná čeština pro prvňáčky*. SPN

K výuce sloužily i zpěvníky, čítanky, knihy pohádek a říkadel, též časopisy Květy, Reflex a Mateřídouška.

⁶⁹ Havlíček, M. *Novorossijsk a okolí*. 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na:

http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁷⁰ MŠMT. Z dokumentu *Srbsko*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

Studenti:

Věková skupina	Počet	
MŠ a I. stupeň ZŠ	28	
II. stupeň ZŠ	26	
SŠ	3	
dospělí	Kruščica	6
	Bela Crkva	12
	Sdružení Češi jižního Banátu	6

Charakteristika výuky

Výuka dospělých studentů má spíše osvětový charakter. Studenti se seznamují s geografii, historií a literaturou, při výuce se používají české filmy a hudba – učí se i formou zpěvu, vaří se česká jídla – stejně jako v ostatních destinacích.

Jak uvádí učitel Horn (2010), v Kruščici někteří žáci dosahují velmi dobré jazykové úrovně. *Jako vyučovací jazyk jsem používal češtinu, v případě úplných začátečníků jsem občas musel přidat angličtinu a srbštinu. Při výuce byl kladen důraz na konverzaci, nechyběla však ani gramatika, čtení, psaní, jazykové hry, poslech CD, sledování filmů, práce se slovníkem, recitace a zpěv s doprovodem kytary.*⁷¹

UKRAJINA⁷²

Města: Čechohrad, Melitopol

Historie: Vesnice Čechohrad byla založena roku 1869, když tam přišlo 92 českých rodin, které utekly z Rakouska-Uherska kvůli hospodářské krizi. Česká škola zde byla založena v roce 1910, ale po roce 1938 začal platit zákaz výuky menšinových jazyků na území SSSR (stejná situace jako v Rusku).

Charakteristika: Dnes má vesnice asi 1000 obyvatel, z toho 400 Čechů. V posledních letech jich však rapidně ubývá – Češi se vrací do ČR za prací. Od roku 2000 se pravidelně vysílají učitelé do Čechohradu. Ministerstvo zahraničních věcí rekonstruovalo budovu české školy, a tak od roku 2003 slouží jako České centrum. Vyučuje se zde český jazyk a

⁷¹ Horn, M. *Srbsko - Bela Crkva, Kruščica, Češko Selo, Gaj. Krajské spolky – Matice česká, Češi jižního Banátu*. Bela Crkva, 2010. [cit. 17-10-2011]. Závěrečná zpráva dostupná na:

http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁷² MŠMT. Z dokumentu *Ukrajina*, [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

literatura i konverzace s rodilým mluvčím – vše formou zájmových kroužků a besed. Učitel dojíždí i do Melitopolu, kde vyučuje češtinu jako fakultativní předmět na gymnáziu. *Učebnice:* Česká gramatika je vyučována podle učebnic nakladatelství ALTER.

Studenti:

Čechohrad

<i>Věková skupina</i>	<i>Počet 2009</i>	<i>Počet 2010</i>
děti	65 (1.–11. ročník)	60 (1.–4. ročník)
dospělí	12	10
senioři	0 (ale se zájmem si chodí půjčovat české knihy)	3

Dospělí a senioři se schází na večerní kurzy. *Vyučování je zaměřeno hlavně na správné psaní a českou konverzaci s praktickými tématy.*⁷³

Melitopol a České centrum

Do krajanského spolku melitopolské Bohemie přicházejí za výukou českého jazyka děti i dospělí, zájmové kroužky jsou pro začátečníky i pokročilé.

<i>Věková skupina</i>	<i>Melitopol (2009)</i>	<i>České centrum (2010)</i>
žáci 8–17 let	8	6
dospělí	4	10
VŠ	2 – složili zkoušky z čj a nyní studují na VŠ v Brně	0
senioři	6	6

Gymnázium No 19 v Melitopoli

Výuka na gymnáziu probíhá v dobrovolných kurzech.

2009/2010	9.–11. ročník	13 studentů
2010/2011	10.–11. ročník	9 studentů

⁷³ Řezníčková, Eva. *Zpráva o průběhu učitelského působení na Ukrajině u krajanských spolků v Čechohradě, Melitopolu, Záporoží a Oděse*. 2010. [cit. 17-10-2011]. Zpráva dostupná na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_code=document&

V roce 2008 byl na gymnáziu založen Klub přátel českého jazyka. Navázala se spolupráce s Cyrilometodějským církevním gymnáziem v Brně a již se uskutečnila první desetidenní vzájemná výměna studentů a další se připravuje.⁷⁴

Charakteristika výuky

Děti je nutno motivovat kladnými pocity z výuky, upřednostňuje se forma hry a zážitků. V Českém centru se pořádají dramatické, výtvarné a taneční kroužky či olympiády z češtiny. Velmi populární jsou také sobotní výlety spojené s úkoly a hrami v češtině. Organizují se vystoupení pro krajanů a ti jezdí v létě na edukační kurzy do ČR (pod záštitou Česko-ruské společnosti, o. s.).

Učitelka Řezníčková (2010) uvedla jako didaktické pomůcky *pracovní listy s doplňovačkami, cvičeními, básničkami, písničkami a omalovánkami. Nejmladší žáky vyučovala slovní zásobě pomocí matematického domina, obrázkových pexes, slabikových skládanek a ozvučených pohádek s puzzle.*⁷⁵

Snahy české vlády a krajanů o spolupráci, udržování mateřštiny a tradic jsou právně zajištěné usneseními vlády⁷⁶. V současné době vláda ČR souhlasí do roku 2015 s *poskytováním finančních prostředků na konkrétní kulturní projekty krajaňských spolků a společností přátel České republiky v zahraničí, sloužící k posilování vazeb s původní vlastí a k propagaci České republiky v zahraničí, které budou spolkům přidělovány formou peněžních darů do zahraničí.*⁷⁷

⁷⁴ MŠMT. *Krajaňský vzdělávací program*. [cit. 10-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajaňsky-vzdelavaci-program>

⁷⁵ Řezníčková, Eva. *Zpráva o průběhu učitelského působení na Ukrajině u krajaňských spolků v Čechohradě, Melitopolu, Záporoží a Oděse*. 2010. [cit. 17-10-2011]. Zpráva dostupná na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

⁷⁶ Jak bylo uvedeno v úvodní kapitole o krajaňském vzdělávacím programu, usnesení se vydávají v pětiletých cyklech.

⁷⁷ *Usnesení vlády České republiky ze dne 9. dubna 2010 č. 262 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 až 2015*. [cit. 10-10-2011]. Dostupné online na: [http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/72A83383C9EDB097C12576FF002A089D/\\$FILE/262%20uv100409.0262.pdf](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/72A83383C9EDB097C12576FF002A089D/$FILE/262%20uv100409.0262.pdf)

7. Evropské školy

Evropské školy jsou v současné době jedinou mezinárodní vzdělávací institucí, která poskytuje našim studentům předškolní, školní i středoškolské vzdělání v češtině zakončené maturitou. MŠMT potvrzuje, že absolvované ročníky a získané certifikáty o studiu jsou uznávány českou vládou. V současné době systém Evropských škol zajišťuje vzdělávání hlavně dětem pracovníků institucí Evropské unie. Je otevřeno čtrnáct škol v sedmi zemích Evropy (Belgie, Nizozemí, Německo, Itálie, Velká Británie, Španělsko a Lucembursko), dohromady v nich je zhruba 22, 5 tisíc žáků.⁷⁸

Tento nadnárodní vyučovací projekt bude dále podrobně rozebrán. Podklady k prezentování školy byly získány z webu MŠMT ČR, z dokumentů o Evropských školách a překladem z anglické verze oficiálních internetových stránek Evropských škol, Schola Europaea.

7.1 Vznik a historie Evropských škol

Jak je popsáno na webu Schola Europaea, projekt tzv. Evropských škol (dále EŠ) vznikl v roce 1953 v Lucemburku z iniciativy úředníků Evropského sdružení uhlí a oceli, které bylo založeno v roce 1952. Toto společenství bylo základem Evropské unie, první myšlenkou nádnárodní spolupráce a sjednocování.

Schola Europaea uvádí, že první Evropská škola byla založena na předměstí Lucemburku pro děti úředníků výše uvedeného sdružení. Byl to experiment ve vzdělání, jehož cílem byla standardizace a sjednocení výukových principů různých zemí. Vlády a ministerstva šesti účastnících se zemí spolupracovaly na vytvoření kurikula, na kritériích výběru učitelů, inspekci a rozlišení stupňů dosaženého vzdělání.

V dubnu roku 1957 byla podepsána Úmluva o statutu Evropských škol⁷⁹, čímž se Lucemburská škola stala oficiální Evropskou školou. První Baccalaureate (maturita) se tam uskutečnil v roce 1959 a byl uznán plnohodnotným všemi univerzitami členských zemí.⁸⁰ Česká republika vstoupila do tohoto projektu v roce 1994 a české sekce byly zřízeny na školách v Bruselu a Lucemburku.⁸¹

⁷⁸ MŠMT ČR. *Základní informace o Evropských školách*. Akt. 24.11.2010. [cit. 16-08-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>

⁷⁹ Schola Europaea. Právní základ Evropských škol. [cit. 17-08-2011]. Česká verze *Úmluvy o statutu Evropských škol* je dostupná ke stažení na: <http://www.eursc.eu/index.php?id=93>.

⁸⁰ Přeloženo z anglické verze webu EŠ Schola Europaea. *Background*. [cit. 17-08-2011]. Dostupné na: <http://www.eursc.eu/index.php?id=133>

⁸¹ MŠMT ČR. *Základní informace o Evropských školách*. Akt. 24.11. 2010. [cit. 17-08-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>

7.2 Systém Evropských škol

MŠMT uvádí, že z právního hlediska školy podléhají mezinárodní Úmluvě, která byla ratifikována v roce 2002 patnácti členskými státy (nahradila předchozí Úmluvy z let 1957 a 1984). Česká republika přistoupila k Úmluvě v roce 2004. *Evropské školy řídí Nejvyšší rada Evropských škol, ve které jsou zastoupeny všechny členské státy na úrovni ministrů školství (resp. jejich zástupců), Evropská komise a Evropský patentový úřad, který je zřizovatelem Evropské školy v Mnichově.*⁸²

Evropské školy poskytují předškolní výuku (mateřské školy), základní vzdělání (odpovídá primárnímu cyklu na EŠ) a střední vzdělání (odpovídá sekundárnímu cyklu) ukončené maturitou (tzv. Evropský Baccalaureate), která je uznávána na všech evropských univerzitách. Jsou oficiálními edukačními institucemi, které jsou řízené a kontrolované vládami členských států. Ve všech zemích EU jsou považované za státní instituce.⁸³

7.3 Typy škol

Evropské školy se dělí na typ I a akreditované školy typu II a III. Typ I tvoří školy, které byly založeny v rámci projektu Evropských škol. Typ II a III jsou školy, které získaly akreditaci Nejvyšší rady a spadají pod Evropské školy, jejich kurikulum a systém. Přehled škol byl vytvořen z oficiálního webu Schola Europaea. V současné době školy fungují v těchto zemích a městech⁸⁴:

Přehled škol typu I:

<i>Země</i>	<i>Města</i>
Německo	Frankfurt
	Karlsruhe
	Mnichov
Belgie	Brusel I, II, III, IV

⁸² MŠMT. *Základní informace o Evropských školách*. [cit. 17-08-2011].

⁸³ Schola Europaea. European school publications. Přeloženo z *General Brochure about the European Schools*. Str. 7. [cit. 20-08-2011]. Dostupné online na: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers2/566/Brochure-en.pdf

⁸⁴ Schola Europaea. [cit. 20-08-2011]. Vytvořeno z: <http://www.eursec.eu/index.php?l=2>

	Mol
Španělsko	Alicante
Itálie	Varese
Lucembursko	Lucemburk I, II
Nizozemí	Bergen
Velká Británie	Culham

Přehled škol typu II a III:

<i>Země</i>	<i>Města</i>
Irsko	Dunshaughlin
Finsko	Helsinki
Řecko	Heraklion
Itálie	Parma
Francie	Štrasburk
	Manosque

7.4 Rozdělení studentů

V úvodu kapitoly o Evropských školách bylo napsáno, že škola vznikla primárně pro děti úředníků Evropského sdružení uhlí a oceli. Touto myšlenkou se školy řídí dodnes. Evropské školy jsou sice teoreticky přístupné všem studentům, ale v realitě jsou dostupné jen určité skupině žáků, což bude vysvětleno dále. MŠMT uvádí, že ve školách jsou vzdělávány *děti pracovníků ze stálých reprezentací a dalších zastoupení. Pro tyto děti (začleněné do tzv. kategorie I) je vzdělávání na Evropských školách bezplatné. To platí i pro děti učitelů a administrativních pracovníků školy. Evropské školy mohou navštěvovat také děti pracovníků soukromých společností, a to na základě smluv uzavřených s Nejvyšší radou Evropských škol. V tomto případě tyto soukromé společnosti hradí školné, jehož výše je dohodnuta ve smlouvě. Na Evropských školách mohou být vzdělávány i děti ostatních osob, které však mohou navštěvovat Evropské školy jen v případě volných kapacit. Rodiče těchto dětí pak platí školné v plné výši.*⁸⁵

⁸⁵ MŠMT. Základní informace o Evropských školách. [cit. 17-08-2011].

Z uvedených informací vyplývá, že studenti jsou rozděleni do třech kategorií podle důvodů pracovního pobytu jejich rodičů v dané zemi EU. Dle toho se také rozlišuje financování jejich studia.

7.5 Jazykové sekce

Evropské školy jsou vzdělávací institucí, která nabízí studium v devíti oficiálních jazycích zemí EU.⁸⁶ Každá škola se skládá z jazykových sekcí, do nichž chodí děti dané národnosti. Otevření sekce pro určitý jazyk je podmíněno dostačujícím počtem studentů, stádiem vývoje školy a učitelích. Proto jsou české sekce otevřeny zatím pouze v Bruselu a Lucemburku. Z toho vyplývá, že také otevřené jazykové sekce poskytují různé úrovně vzdělání dle počtu studentů – například škola Brusel III měla několik let pouze mateřské a primární vzdělávání v češtině, ale sekundární bylo otevřeno teprve od školního roku 2011/2012. MŠMT tento vývoj vysvětluje: *Hlavním důvodem pro otevření české sekce i na sekundárním stupni je narůstající počet českých žáků, který již dosahuje hodnot vhodných pro postupné otevírání sekce.*⁸⁷

Každý student se musí zařadit do určité jazykové sekce, kterou nelze měnit. Student je zařazen do sekce dle svého mateřského jazyka a občanství. Má-li student dvojí občanství (pochází-li ze smíšeného manželství), může si rodina vybrat, do které sekce z těchto dvou bude dítě integrováno. Přihlíží se k jazyku předchozího vzdělání i k dominanci jednoho jazyka. Jazykovou sekci nelze v žádném případě využívat jako jazykovou školu, v níž se dítě bude zdokonalovat v cizím jazyce (například nelze, aby anglické dítě chodilo do české sekce, aby se naučilo česky).

Na webu Schola Europaea je vysvětleno, jak škola přistupuje ke studentům, kteří mají zájem o studium na EŠ v zemi, v níž není zřízena česká jazyková sekce. Díky přibírání nových zemí do EU je stále více studentů, kteří ještě nemají svou jazykovou sekci (tzv. SWALS = Students Without a Language Section). V takových případech mají např. čeští studenti výuku rodného jazyka v malých národních skupinkách a jsou zařazeni do jiné jazykové sekce. V sekundárním cyklu je novým studentům poskytnuta intenzivní

⁸⁶ Vyučovacími jazyky jsou: anglický, dánský, francouzský, italský, německý, nizozemský, portugalský, řecký a španělský jazyk. Uvedeno v Příloze II Úmluvy o statutu Evropských škol.

⁸⁷ MŠMT. *Evropské školy*. [cit. 27-08-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-skoly>

jazyková příprava, pokud znalosti daného cizího jazyka nedosahují úrovně jejich vrstevníků.⁸⁸

7.6 Rozdělení ročníků

Zahájení a ukončení školního roku je stejné pro všechny Evropské školy. Školní rok je rozdělen stejně jako český. Jediný drobný rozdíl je v tom, že EŠ přesněji dodržují dny povinné školní docházky (180 dní), takže školní rok může začínat např. 7. 9. a končit 8. 7. dalšího kalendářního roku.

Evropská škola má jiné rozdělení ročníků než školy v České republice, ale struktura vzdělávání se tím nijak neliší, protože počet ročníků odpovídá českému systému. Rozdílné je základní vzdělávání, které je u nás rozděleno na I. a II. stupeň, ale v Evropských školách se II. stupeň řadí již k sekundárnímu cyklu, v němž je zahrnuto i střední vzdělávání. Tento model sekundárního cyklu odpovídá studiu na víceletém gymnáziu v ČR.

Ekvivalenční tabulka ročníků⁸⁹

Evropská škola		Česká škola v ČR			
1	Primární cyklus	1	Základní vzdělávání 1. stupeň základní školy		
2		2			
3		3			
4		4			
5		5			
1	Sekundární cyklus	6	Základní vzdělávání 2. stupeň základní školy	1	Gymnázium
2		7		2	
3		8		3	
4		9		4	
5		1	Střední vzdělávání	5	
6		2		6	
		3		7	
7		4		8	

MŠMT dále vysvětluje, v Evropských školách se předpokládá, že studenti využijí pouze některých ročníků z celého studia, protože práce jejich rodičů je většinou omezena

⁸⁸ Přeloženo z: Schola Europaea. *Language sections*. [cit. 20-08-2011]. Dostupné online na: <http://www.eursc.eu/index.php?id=202>

⁸⁹ MŠMT. *Postup při uznávání vzdělání dosaženého v Evropských školách*. [cit. 22-08-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/postup-pri-uznavani-vzdelani-dosazeneho-v-evropskych-skolach-v-cr>

na několik let působení. Pro uznání Evropské maturity (European Baccalaureate) je třeba, aby student absolvoval alespoň dva poslední ročníky sekundárního cyklu, i kdyby přecházel z posledního ročníku české střední školy.⁹⁰

7.7 Inspekce

Na průběh a kvalitu výuky dohlíží inspektoři Evropských škol. Stručné informace o jejich působení byly získány z dokumentu o inspektorech EŠ.

Existují dvě Rady inspektorů – jedna pro mateřskou a primární úroveň, druhá pro sekundární. Většina zemí, včetně ČR, kromě Estonska a Finska, má dva inspektory – každý zasedá v jedné Radě. Inspektoři pravidelně navštěvují hodiny, vydávají pokyny hlavním představitelům a učitelskému sboru, pravidelně se setkávají na porady a podávají návrhy Nejvyšší radě, které se týkají osnov, výukových metod a hodnocení. Kromě těchto všeobecných úkolů mají inspektoři také *poskytovat ředitelům, profesorům, rodičům a žákům rady a pomoc v oblasti pedagogické* (nabízet školicí akce apod.), *poskytovat nástroje na hodnocení a známkování, zejména zaručovat kvalitu a důvěryhodnost Evropské maturity; a také být spojnicí mezi Evropskými školami a národními vzdělávacími systémy.*⁹¹

Inspektorka pro sekundární stupeň, PhDr. Jarmila Bílkovská, je jednou z kontaktních osob, které se mnou spolupracovaly při výzkumném šetření (část Výzkum).

7.8 Vzdělávací koncepce Evropských škol

7.8.1 Povinná školní docházka

Dle Úmluvy o statutu Evropských škol musí všichni občané ČR plnit povinnou školní docházku v ČR. O tomto zákonu a jeho rozporuplném účinku na české studenty v zahraničí bude pojednáno v následující kapitole o fungování České školy bez hranic.

Jak uvádí MŠMT, čeští studenti, kteří docházku plní v Evropské škole, musí být zároveň zapsáni v české škole, v tzv. *spádové škole* (tj. v *základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž mají místo trvalého pobytu*), nebo v jiné škole zapsané v České republice do rejstříku škol a školských zařízení, kterou zvolil jejich zákonný zástupce.⁹²

⁹⁰ MŠMT. *Postup při uznávání vzdělání dosaženého v Evropských školách*. [cit. 22-08-2011].

⁹¹ Schola Europaea. *Inspektoři Evropských škol*. Právní základ Evropských škol. [cit. 24-08-2011].

Dokument je dostupný online na: http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/213/Dispos_B3_cs.pdf

⁹² MŠMT. *Zásady pro uznávání vzdělání, dosaženého v Evropských školách, v České republice*. [cit. 22-08-2011]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/postup-pri-uznavani-vzdelani-dosazeneho-v-evropskych-skolach-v-cr>

Žákům jsou vždy uznávány ty předměty a ukončené roky studia, které odpovídají předmětům a ročníkům v českém školském systému. Pokud student chce přestoupit z Evropské školy do prvního ročníku střední školy, musí projít přijímacím řízením se všemi požadavky jako ostatní studenti (talentové zkoušky, testy, ústní pohovory).⁹³

7.8.2 Kurikulum a hlavní cíle vzdělávání

Vymezené obecné cíle vzdělávání, které jsou uvedené v dokumentu o osnovách EŠ, jsou stejné jako na českých školách. Zdůrazňuje se hlavně formální vzdělávání v různých oblastech a osobnostní rozvoj žáků v širším sociálním a kulturním kontextu. Studenti získávají znalosti, vědomosti a dovednosti, učí se popisovat, vysvětlovat, posuzovat a aplikovat své znalosti. Nedílnou součástí školní výuky je i osvojování si vhodného chování, porozumění prostředí, v němž žáci žijí a pracují, i rozvíjení vlastní identity.⁹⁴

MŠMT uvádí, že obsah vzdělávání je stejný pro všechny školy a jeho dodržování je kontrolované inspektory, jak bylo zmíněno výše. Liší se pouze osnovy pro výuku každého mateřského jazyka, které jsou v souladu s požadavky vzdělávacích programů každé země. Osnovy sestavuje *Rada inspektorů a schvaluje je Nejvyšší rada Evropských škol. Jsou vytvářeny na základě podrobného porovnávání jednotlivých národních kurikulárních dokumentů, a to tak, aby umožňovaly plynulý přechod žáků do národních škol.*⁹⁵

*Jednou z oblastí, na které se vzdělávání v Evropských školách zaměřuje, je **výuka jazyků**. Kromě mateřského jazyka se žáci již od prvního ročníku primárního cyklu učí první cizí jazyk a od druhého ročníku sekundárního cyklu se učí druhý cizí jazyk. Od třetího ročníku sekundárního cyklu jsou žáci vyučováni dějepisu a zeměpisu v prvním cizím jazyce, který je nazýván také jako pracovní jazyk.*⁹⁶ Na konci studia žáci běžně zvládají tři až čtyři hlavní jazyky, kterými se v Evropském společenství mluví.

Uvádím porovnání hodinové dotace výuky mateřského jazyka, který má v dokumentech EŠ zkratku L1 (tedy čeština je pro nás Language 1). Cizí jazyky mají stejný systém značení, jazyk L2 je druhý jazyk, který se žák začne učit, L3 je další jazyk. Studenti si mohou zvolit studium až tří cizích jazyků, jejichž výuku škola poskytuje.

⁹³ MŠMT. Tamtéž.

⁹⁴ *Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol – Syllabus Czech L1 for the Secondary Cycle of the European Schools.* 6.11. 2009. [cit. 27-08-2011]. Dostupný online na: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/108/2009-D-229-cs-2.pdf

⁹⁵ MŠMT. *Základní informace o Evropských školách.* [cit. 22-08-2011]. <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>

⁹⁶ MŠMT. *Základní informace o Evropských školách.* [cit. 22-08-2011].

Srovnání hodinové dotace mateřského jazyka (češtiny) a cizích jazyků v průběhu studia.⁹⁷

Primární cyklus

	1. a 2. ročník (30min)	3., 4. a 5. ročník (45min)
Mateřský jazyk (L1)	16	9
Cizí jazyk (L2)	5	5

Sekundární cyklus

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. a 5. ročník	6. a 7. ročník
Mateřský jazyk (L1)	6	5	4	4	4
L2	5	4	4	3	3
L3	0	3	3	3	4 (volitelný)

Kromě rozvoje multilingvismu je hlavním cílem Evropských škol také podpora jedinečného multikulturního vzdělávání. Toho škola úspěšně dosahuje intenzivní výukou několika hlavních jazyků EU (dle volby studenta) a společnými aktivitami dětí z různých jazykových sekcí, o nichž bude pojednáno dále. Vzhledem k tomu, že v EŠ dochází k multikulturnímu kontaktu každodenně při všech školních aktivitách, tento cíl se lépe realizuje v praxi tam než v převážně homogenních českých školách.

Z dosavadních poznatků vyplývá, že princip Evropských škol reflektuje ideu sjednocování a propojení zemí EU. Přestože jsem v úvodu práce nastínila obavy z negativních dopadů globalizace na národní identitu, podpora multikulturního vzdělávání je nepochybně velmi přínosná pro dnešní mladou generaci. V General Brochure je zdůrazněno, že výuka se soustřeďuje na učení, porozumění a aktivní užívání cizích jazyků, čímž se zároveň prohlubuje respektování a chápání jiných kultur.

Konkrétně se **multikulturní vzdělávání** realizuje několika způsoby, které jsem přeložila z General Brochure:⁹⁸

- Žáci studují první cizí jazyk (angličtina, francouzština, němčina) od prvního roku primárního cyklu.

⁹⁷ Tabulky byly vytvořeny na základě překladu údajů z *General Brochure about the European Schools*. European school publications. Str. 15–16. [cit. 23-08-2011].

⁹⁸ Přeloženo z *General Brochure about the European Schools*. European school publications. Str. 9–10. [cit. 23-08-2011]. Dostupné online na: http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers2/566/Brochure-en.pdf

- Ve druhém roce sekundárního vzdělávání musí všichni studenti začít studovat druhý cizí jazyk. Dva cizí jazyky jsou povinné.
- Studenti si mohou vybrat třetí cizí jazyk ve čtvrtém ročníku sekundárního vzdělávání. Druhý a třetí cizí jazyk je volitelný z hlediska výběru – žáci si mohou vybrat jakýkoli jazyk, který se učí na jejich škole.
- Od třetího ročníku sekundárního vzdělávání se první cizí jazyk stává takzvaným *pracovním jazykem*, v němž se vyučuje dějepis a zeměpis. Také společenské vědy se vyučují ve smíšených skupinách v jednom z jazyků.
- Všechny jazyky vyučují rodilí mluvčí a třídy jsou národnostně smíšené.
- Otevřenost multikulturalitě začíná již v primárním cyklu, kdy se všechny děti každý týden schází na tzv. Evropských hodinách, kde společně podnikají kulturní a výtvarné (umělecké) aktivity a hry.
- Žáci přichází do každodenní interakce s ostatními studenty na chodbách, na hřišti i o přestávkách. Tento způsob míšení jazyků a kultur pomáhá studentům uvědomit si, že cizí jazyky a kultury jsou přirozenou součástí společnosti.

Výše uvedené body směřující k budoucí multikulturní společnosti jsou jedinečným souhrnem vlastností moderní vzdělávací instituce. Soužití s jinými kulturami, jejich chápání a respektování, učení se jazykům – tyto cíle by měly být ve výuce stěžejní.

Na druhou stranu je však třeba poznamenat, že systém vyučování klade velmi vysoké nároky na studenty. Ne všichni jsou jazykově nadaní, ne všichni se dokážou přizpůsobit prostředí, které je tak odlišné od české školy. Jak učitelé uvedli ve výzkumném šetření, takové vyučování představuje pro žáky vysokou zátěž. Studentům chybí český vliv, a proto chodí do hodin českého jazyka s nadšením. Rádi aktivně spolupracují a komunikují, protože si chtějí užít omezeného času, v němž mají možnost mluvit svou mateřštinou.

7.8.3 Způsob hodnocení a jeho ekvivalence v českém systému

Tradiční české hodnocení číselné škály 1–5 bývá kritizováno pro nedostatečný popis vlastního výkonu studenta. Některé české školy již používají kombinaci slovního hodnocení a známky, zvláště na prvním stupni. Tento způsob se používá i v Evropských školách – v prvním cyklu primárního vzdělávání učitelé hodnotí žáky slovně v kombinaci se čtyřstupňovou škálou. Na sekundárním stupni se používá desetistupňová škála, která přesněji vyjadřuje dosažený výkon studenta než tradiční česká pětistupňová škála.

V Evropské škole se žáci snaží dosáhnout nejvyššího počtu bodů – 10 je nejlepší známkou a méně než 6 bodů znamená „neprošel“.

Tabulka ekvivalence hodnocení⁹⁹

Evropská škola	Česká škola v ČR
9–10	1
8–8, 99	2
7–7, 99	3
6–6, 99	4
0–5, 99	5

Z dokumentu EŠ o osnovách v českých sekcích byla vytvořena tabulka s podrobným popisem jednotlivých stupňů, která je k nahlédnutí v příloze č. 4.

V General Brochure je také uvedeno, že narozdíl od českých studentů, kteří dostávají vysvědčení dvakrát do roka, studenti Evropských škol jsou pravidelně hodnoceni třikrát až čtyřikrát ročně. Znamky na vysvědčení zahrnují jak práci v hodině, tak výsledky testů a zkoušení. Dle kritérií stanovených Nejvyšší radou se určuje, zda student splnil požadavky k postupu do dalšího ročníku. Pokud ne, musí ročník opakovat.¹⁰⁰

Stejně jako v RVP pro základní školy, i v osnovách pro české sekce je zdůrazněno, že hodnocení by se mělo provádět průběžně. Podporuje se *individuální hodnocení výkonů žáků se širším využíváním slovního hodnocení. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Mezi zásady pro hodnocení patří věková přiměřenost a motivující charakter hodnocení – respekt k individualitě žáků, hodnocení v souladu s individuálními možnostmi a pokrokem, dostatek zpětné vazby, přiměřená tolerantnost k chybám a omylům. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní.*¹⁰¹

Z vlastní zkušenosti se domnívám, že je prospěšné, když jsou všichni učitelé opakovaně uvědomováni o důležitosti pozitivního přístupu a o tom, že hodnocení nemá být

⁹⁹ MŠMT. *Postup při uznávání vzdělání dosaženého v Evropských školách*. [cit. 20-08-2011].

¹⁰⁰ Přeloženo z *General Brochure about the European Schools*. European school publications. Str. 13. [cit. 27-08-2011].

¹⁰¹ *Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol – Syllabus Czech L1 for the Secondary Cycle of the European Schools*. 6.11. 2009. [cit. 27-08-2011]. Dostupný na: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/108/2009-D-229-cs-2.pdf

trestem či hrozbou, ale oceněním za výkon či zpětnou vazbou, která pomáhá studentovi se zlepšit.

7.9 České sekce

V úvodní kapitole o historii Evropských škol bylo zmíněno, že české sekce vznikly v Bruselu a Lucemburku po vstupu ČR do EU, v roce 2004. Aby samostatná jazyková sekce mohla být zřízena, je třeba naplnit minimální počet žáků této sekce. *Kritéria pro ustavení jazykové sekce jsou jasná – žáků z jedné země musí být alespoň 159.*¹⁰²

MŠMT uvádí, že jednotlivé sekce jsou samy zodpovědné za počet a výběr učitelů. Je v zájmu Ministerstev jednotlivých zemí a jazykových sekcí vybrat zodpovědně učitele, kteří jsou vysíláni do Evropských škol. Hlavní prioritou je zajištění kvalitní výuky žáků, aby jejich vzdělání odpovídalo požadavkům Evropského Baccalaureatu i minimálnímu standardu každé země. *Učitele vysílají a platí členské státy. (...) Učitelé, ředitelé a jejich zástupci nemohou v Evropských školách zůstat déle než devět let. Pracovní smlouva se sjednává na dva roky s možností prodloužení o tři roky na základě doporučení ředitele školy a národního inspektora, v případě dalšího kladného zhodnocení jejich práce ještě o další čtyři roky.*¹⁰³

7.9.1 Vzdělávací program EŠ pro český jazyk

V této části o samotných osnovách pro český jazyk a literaturu se zaměřím pouze na výuku češtiny v sekundárním cyklu vzdělávání, protože EŠ jsou jedinou zahraniční institucí, která poskytuje našim žákům i středoškolské vzdělání.

Již bylo řečeno, že škola klade vysoké nároky na studium a poskytuje všeobecné vzdělání a rozhled, což umožňuje absolventům nastoupit na univerzitu jakéhokoli zaměření. Dokument o českých osnovách uvádí, že obsah a cíle výuky českého jazyka jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy (pro první roky sedmiletého sekundárního cyklu, které odpovídají druhému stupni českých základních škol) a s Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnázia. Školy podle těchto osnov začaly vyučovat v roce 2009.¹⁰⁴

102 Slíva, J. *Historie a současnost evropských škol*. BBC Czech. Akt. 4. 2. 2004. [cit. 15-10-2011]. Článek je dostupný online na:

http://www.luxemburg.cz/mkportal/modules/wiki/index.php/Historie_a_sou%C4%8Dasnost_evropsk%C3%BDch_%C5%A1kol

¹⁰³ MŠMT. *Základní informace o Evropských školách*. [cit. 22-08-2011].

¹⁰⁴ *Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol – Syllabus Czech L1 for the Secondary Cycle of the European Schools*. 6.11. 2009. [cit. 30-08-2011].

V dokumentu o osnovách EŠ je podotknuto, že *při vytváření osnov se přihlíželo k legislativnímu vymezení dokumentů pro základní a gymnaziální vzdělávání v České republice a dokumentů platných pro Evropské školy, dále pak ke zkušenosti učitelů s realizací učebních osnov pro předmět L1 Český jazyk a literatura v Evropských školách v letech 2004–2008. V dokumentu se dále píše, že při tvorbě osnov byly respektovány požadavky dokumentu Struktura osnov předmětů vyučovaných v Evropských školách schváleného Nejvyšší radou Evropských škol v lednu roku 1999.*¹⁰⁵

Vzdělávací obsah a metodologie výuky českého jazyka v sekundárním cyklu odpovídají rámcovým vzdělávacím programům.¹⁰⁶ Obecné cíle působení učitele v hodinách, které má rozvíjet klíčové kompetence, jsou formulovány jasněji a konkrétněji. Z dokumentu vybírám, že učitel má například:

- vést žáky k národní hrdosti, úctě k tradicím
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky ke kritickému přístupu k informacím (informačním zdrojům)
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- vést žáky k samostatné interpretaci textu¹⁰⁷

V uvedených klíčových kompetencích se odráží výše zmíněná důležitost multikulturního vzdělání a zároveň zachování národní identity a kulturního bohatství evropských zemí. Klade se důraz na rozvoj samostatnosti žáků a kritického myšlení.

¹⁰⁵ Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol – Syllabus Czech L1 for the Secondary Cycle of the European Schools. 6.11. 2009. Dostupné online na: http://www.eursec.eu/fichiers/contenu_fichiers1/108/2009-D-229-cs-2.pdf ;

Při tvorbě osnov byly respektovány požadavky dokumentu Struktura osnov předmětů vyučovaných v Evropských školách schváleného Nejvyšší radou Evropských škol v lednu roku 1999.

¹⁰⁶ Tamtéž.

¹⁰⁷ Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol – Syllabus Czech L1 for the Secondary Cycle of the European Schools. 6.11. 2009.

Formy a metody výuky češtiny, uvedené v dokumentu o osnovách EŠ, jsou následující – uvádím pouze ty druhy, které byly předmětem zájmu ve výzkumném šetření.

Formy práce uplatněné ve výuce:

- *frontální výuka* (nejčastější forma výuky na českých školách)
- *individualizovaná výuka* (práce s individualitami žáků ve třídě)
- *diferenciovaná výuka* (skupiny podle úrovně žáků)
- *kooperativní výuka* (realizovaná ve skupinách)
- *projektové vyučování* (řešení úkolu většinou přesahující hranice předmětu)

Metody uplatněné ve výuce:

- *výklad* (vysvětlení, popis)
- *problémový výklad* (vytýčení problému učitelem, žáci postupně řeší)
- *heuristické* (vyžadování samostatného řešení úkolů žáky)
- *činnostní* (postupuje od prožitků žáků k faktům a teorii)¹⁰⁸

Oproti RVP se vzdělávací program EŠ věnuje i definici domácí přípravy:

*Čím vyšší ročník, tím rozsáhlejší a časově náročnější bude domácí příprava především z hlediska způsobu zpracování a využití zdrojů informací. V 1.–3. ročníku sekundárního stupně Evropských škol by příprava žáků na hodinu českého jazyka neměla vyžadovat více než 30–45 minut včetně písemných úkolů. Ve vyšších ročnících sekundárního stupně EŠ by měla být domácí příprava přiměřená, dostatečně dlouhá tak, aby umožňovala žákům kompletní přípravu na hodiny.*¹⁰⁹

V dokumentu o osnovách EŠ je vysvětleno, že kromě procvičování nového učiva slouží domácí úkoly, a zvláště písemné práce, také jako příprava na maturitní zkoušku. Doporučuje se psát dvě třetiny prací ve škole a jednu třetinu mimo školní prostředí. Důraz se klade na písemné práce, protože se v nich procvičují a testují vyjadřovací schopnosti, jazykové znalosti a schopnost užívat různých stylů dle kontextu. Stejně jako na českých školách, i v EŠ se písemné práce zadávají dle požadovaných stylistických útvarů v průběhu všech sedmi let studia.¹¹⁰

¹⁰⁸ Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol.

¹⁰⁹ Tamtéž.

¹¹⁰ Tamtéž.

<i>Ročník</i>	<i>Počet</i>	<i>Časová dotace</i>	<i>Slohové útvary</i>
1.	4–6	45–90 min	Vypravování, popis
2.	4–6	45–90 min	Líčení, charakteristika
3.	4–6	45–90 min	Charakteristika, životopis
4.	4	45–90 min	Výklad, úvaha, esej
5.	4	45–135 min	Výklad, úvaha, esej
6.	4	45–180 min	Úvaha, esej, publicistické útvary
7.	1	240 min	Volný slohový útvar

Očekávané výstupy a učivo sekundárního cyklu je rozděleno do třech skupin dle ročníků.¹¹¹ Výuka češtiny je rozdělena v 1.–3. ročníku na Jazykovou výchovu, komunikační a slohovou výchovu a literární výchovu. V dalších ročnících je dohromady popsán Jazyk a jazyková komunikace a zvlášť literární komunikace.

Výstupy vychází z RVP pro ZŠ a pro gymnázia. Celkově však z osnov českého jazyka pro EŠ vyplývá, že učební aktivity žáků směřují ke komunikačním dovednostem – používané metody výuky jsou například: řečnická cvičení, projevy bez přípravy, rozbor zvukového záznamu, zápis z projevů žáků, procvičování psaní SMS zpráv, či projev na libovolné či zadané téma.¹¹²

7.10 Evropský Baccalaureate

Jak bylo zmíněno v kapitole o rozdělení ročníků v EŠ, student může obdržet certifikát Evropské maturity po absolvování alespoň dvou posledních ročníků výuky. MŠMT potvrzuje, že z právního hlediska je *osvědčení o Evropské maturitě (European Baccalaureate)*, bez dalšího, automaticky považováno za doklad rovnocenný českému *vysvědčení o maturitní zkoušce, získanému na základě maturitní zkoušky na gymnáziu. Absolvent Evropské školy nepotřebuje k jeho užití v České republice žádný speciální akt správního úřadu České republiky.*¹¹³

Samotná zkouška je podobná průběhu české maturity, až na určitá specifika, která budou rozebrána dále. Následující údaje byly získány překladem z General Brochure:

¹¹¹ Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol.

¹¹² Tamtéž.

¹¹³ MŠMT. *Postup při uznávání vzdělání dosaženého v Evropských školách*. [cit. 25-08-2011].

Zkušební komisi, která dohlíží na zkoušky ve všech jazykových sekcích, předsedá univerzitní profesor. Dále v ní zasedají místopředsedové (inspektoři EŠ), examinátoři pocházející z členských zemí, ředitel školy a profesori poslední třídy.

Evropská maturita zahrnuje a hodnotí také práci studentů v šestém a sedmém ročníku. Celkové hodnocení se tedy skládá ze dvou hlavních částí:¹¹⁴

- 40 % celkové známky tvoří práce v hodině, aktivní účast při výuce a výsledky testů ze sedmého ročníku.
- na konci sedmého ročníku studenti prokazují úroveň dosažených znalostí písemnou i ústní formou:
 - Studenti píšou pět testů, což tvoří dalších 36 % známky. Mateřský jazyk, první cizí jazyk (L2) a matematika jsou povinné pro všechny studenty.
 - Studenti absolvují čtyři ústní zkoušky, které tvoří zbylých 24 % známky. Mateřský jazyk a L2 jsou povinné, stejně jako dějepis či zeměpis, pokud student již neabsolvoval tyto předměty v písemné části zkoušky.

K získání maturity je třeba dosáhnout alespoň 60 % úspěšnosti. Evropské školy se snaží držet vysoký standard a udělují tedy Evropský Baccalaureate jedincům, kteří splnili všechny požadavky a vykazují dostatečné znalosti a kompetence k terciárnímu vzdělávání.¹¹⁵

Ze srovnání očekávaných výstupů u maturity z českého jazyka na EŠ s požadavky státní maturity vyplývá, že výstupy se shodují s vyšší úrovní nové státní maturity v ČR.¹¹⁶ Baccalaureate však neobsahuje didaktický test jako státní maturita.

Očekávané výstupy studentů při skládání závěrečné zkoušky z českého jazyka naleznete v příloze č. 5. Uvedeny jsou pouze výstupy, které se vztahují k českému jazyku, ne k výuce literatury.

Z popisu průběhu Evropského Baccalaureatu je zřejmé, že hlavním cílem školy je jazykové vzdělávání a rozvíjení sociálních a komunikačních kompetencí, které zvyšují uplatnění na mezinárodním trhu práce v EU. Pozitivně hodnotím výpočet celkové známky Evropské maturity, která v sobě zahrnuje i výsledky práce studentů za poslední dva roky studia. Souhrnná známka tak přesněji a spravedlivěji vypovídá o celkové práci a

¹¹⁴ Schola Europaea. *Předpis o Evropské maturitě*. [cit. 27-08-2011]. Dostupné online na: http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/225/Dispos_E1_cs.pdf

¹¹⁵ Schola Europaea. Přeloženo z *General Brochure*. Str. 20

¹¹⁶ Porovnání s: Cermat. Katalogy požadavků. *Katalog Český jazyk a literatura – vyšší úroveň*. Schváleno 11. 3. 2008. Str. 3–6. [cit. 27-11-2011]. Dostupné online na: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>

dosažených kompetencích žáka. Domnívám se, že písemná a ústní zkouška je zcela dostačující pro posouzení dosažených kompetencí a znalostí žáka.

8. Česká škola bez hranic

Projekt Česká škola bez hranic představuje konkrétní snahy českých rodičů žijících dlouhodobě v zahraničí o rozvíjení mateřštiny u svých potomků. Jak bylo zmíněno v přehledu možností vzdělávání Čechů v zahraničí, tento projekt je z právního hlediska klasifikován jako nestátní nezisková organizace. Již několik let však není pouze dalším z malých kroužků, v nichž se české děti setkávají se svou mateřštinou, ale stává se stále významnější vzdělávací institucí v celosvětovém měřítku. V současném stadiu rozvoje je již Česká škola bez hranic alternativou Evropských škol pro všechny žáky do 15 let.

8.1 Vznik projektu

Dle údajů MZV vznikl projekt Česká škola bez hranic (dále ČŠBH) z podnětu zakladatelky Lucie Slavíkové-Boucher v Paříži v roce 2003. Z této iniciativy postupně vznikla současná mezinárodní síť škol s vlastním návazným vzdělávacím systémem.¹¹⁷

Školy jsou určeny českým a slovenským dětem žijícím v zahraničí. Lucie Boucher, česká lékařka žijící ve Francii, založila spolek jako místo, kde by se setkávaly děti ze smíšených manželství žijících v Paříži. Nejprve se děti scházely jedenkrát měsíčně na dvě hodiny. Nyní děti dochází do českého kroužku jedenkrát týdně, ve středu, kdy mají děti ve Francii ve školách volno. Děti navštěvující pobočky ČŠBH v jiných zemích se většinou setkávají o víkendech a po odpoledních.

K založení spolku vedla S.-Boucher osobní zkušenost, o které mluví v televizní reportáži Češi v Paříži. Dostala se do stejné situace jako mnoho dalších českých rodičů, kteří se rozhodli rozvíjet češtinu u jejich dítěte, které je ve smíšeném domácím zázemí (předpokládáme, že jeden z partnerů česky nemluví) i ve společenském životě vystaveno pouze cizímu jazyku. Chtěla, aby její děti mluvily česky a aby se pro ně čeština nestala pouze jazykem, kterým hovoří s prarodiči. Jejím cílem bylo, aby její děti vnímaly češtinu jako aktivní sociální jazyk, kterým mohou mluvit se svými vrstevníky i ve škole. Boucher pochopila, že bilingvní výchova v cizí zemi a s cizojazyčným partnerem je velmi těžká. Českého vlivu na děti v zahraničí je málo. Bez organizované výuky, při níž se děti setkávají s ostatními česky mluvícími dětmi, je téměř nemožné vychovat simultánně

¹¹⁷ MZV ČR. *Česká škola bez hranic*. 12.6. 2010. [cit. 27-09-2011]. Dostupné online na: http://www.mzv.cz/jnp/cz/srp/studium_v_zahranici_a_cr/ceska_skola_bez_hranic.html

bilingvní potomky.¹¹⁸ Proto se začala scházet s ostatními Čechy žijícími v Paříži a zorganizovala pravidelná setkání.

V současné době má škola 15 poboček v Paříži, Londýně, Berlíně, Mnichově, Curychu, Ženevě a Bruselu. K projektu se přidávají partnerské školy, například v Římě, v Marylandu, ve Frankfurtu nad Mohanem, v Drážďanech nebo v Sydney. ČŠBH spolupracuje s výukovými centry i v USA. Zájem stále roste – nové pobočky vznikly v Neapoli, v Římě, v Baltimoru a přidá se Los Angeles.¹¹⁹

8.2 Cíle ČŠBH

Ředitelka ČŠBH formulovala jasný smysl své práce: *cílem je výuka češtiny a českých reálií pro děti ve věku od 18 měsíců do 15 let za hranicemi ČR jako doplnění každodenního vzdělání, které děti českého původu získávají v zahraničních školách.*¹²⁰

Druhým velkým a dlouhodobým cílem je *informovat bilingvní rodiny o velkých výhodách bi- či multilingvální výchovy, které jsou jasně dokázány soudobými vědeckými studiemi. V České republice nemá bilingvní výchova velkou tradici, současná generace 30–40letých rodičů o ní mnoho neví a v mnoha případech ani nechápe její důležitost. Proto bude jednou z hlavních součástí činnosti „Českých škol bez hranic“ v západní Evropě v příštích minimálně 5 letech právě systematická práce s rodiči v podobě poradenské činnosti a vytváření psychologického zázemí pro jejich bilingvní úsilí.*¹²¹

Třetím cílem projektu je získání akreditace a vytvoření obdoby systému Evropských škol, které by poskytovalo vzdělání až do dosažení mezinárodně uznávané maturity. Přestože již existuje systém Evropských škol, ČŠBH jsou velmi žádané, protože, jak uvádí Březinová, *Evropská škola je škola pro děti diplomatů, kde má každá země svou sekci. Tam existuje i česká sekce s výukou českého jazyka. Škola je ale dostupná jen dětem diplomatů. Běžné děti zaměstnanců evropských institucí nebo těch, kteří tu pracují, se do této školy vůbec nedostanou.*¹²²

¹¹⁸ ČT, Kosmopolis, 23.4.2010. *Češi v Paříži*. [cit. 13-07-2011]. Reportáž ČT je dostupná online na:

<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1095908415-kosmopolis/210562210300006/>

¹¹⁹ Štráfeldová, M. *Sít' Českých škol bez hranic se rozrůstá, už je jich patnáct*. Český rozhlas. Radio Praha. 3. 8. 2011. [cit. 18-10-2011]. Záznam je dostupný online na:

<http://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/sit-ceskych-skol-bez-hranic-se-rozusta-uz-je-jich-patnact>

¹²⁰ ČŠBH. *Co je Česká škola bez hranic?* [cit. 27-09-2011]. Dostupné online na:

<http://www.csbh.cz/co-je-csbh>

¹²¹ Stejskalová, M. *Bilingvismus - integrace a identita. Rozhovor s Lucií Boucher-Slavíkovou o České škole bez hranic*. Krajane.net. 13. 2. 2009. [cit. 27-09-2011]. Článek je dostupný online na:

<http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=1570>

¹²² Štráfeldová, M. *České děti v Bruselu mají svou školu bez hranic*. 25.1.2010. [cit. 28-09-2011]. Dostupné online na: <http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=1844>

S.-Boucher shrnuje cíle činnosti ČŠBH v rozhovoru pro Lidové noviny: *chceme poskytovat výuku na úrovni, vzdělávat co nejvyšší počet žáků, a zvyšovat tak počet českých rodilých mluvčích ve světě, být plnohodnotnou školou. Dlouhodobějším cílem je naprosto nezbytné vytvoření systému distančního vzdělávání pro děti ze vzdálenějších měst a ustavení zahraničních českých gymnaziálních sekcí, které by zájemcům umožnily ukončit střední vzdělávání mezinárodní maturitní zkouškou, která by zahrnovala i plnohodnotnou maturitu z českého jazyka.*¹²³

8.3 Výuka v ČŠBH

Jak bylo zmíněno v hlavních cílech tohoto projektu, Česká škola bez hranic ještě není zrovnoprávněna s českými školami a nemá akreditaci, proto může výuka probíhat pouze ve volném čase dětí i vyučujících formou dobrovolných kroužků. ČŠBH usiluje o zařazení do vzdělávací soustavy ČR. To je jedním z důvodů, proč byl vytvořen vzdělávací program školy, který je v souladu s českým rámcovým vzdělávacím programem (dále RVP). RVP ČŠBH se zaměřuje na český jazyk, literaturu a reálie pro děti od 1. do 9. třídy. S.-Boucher vysvětluje, že *předmět český jazyk je nejvlastnější příčinou existence školy.*¹²⁴ *Program ČŠBH respektuje vzdělávací koncepci České republiky a ve vyučovaných předmětech plní nároky na získané klíčové kompetence, očekávané výstupy a rozsah hodinových dotací.*¹²⁵

S.-Boucher v příspěvku dále vysvětluje, jaký věk žáků je pro projekt v současné době stěžejní. ČŠBH se zatím soustředí na předškolní a první stupeň školního vzdělávání. Vzhledem k jinému jazykovému a společenskému kontextu se klade důraz na předškolní výuku, aby děti mluvily česky ve věku nástupu do školy (nejmladší generace dorůstá do vyšších ročníků).¹²⁶

Gruntová (2010) ve svém článku potvrzuje, že výuka se soustřeďuje na *rozvoj mluvené češtiny v předškolním období (od 18 měsíců do 6 let věku dítěte)*. Dále popisuje předměty vyučované v pobočkách ČŠBH: *V letech povinné školní docházky se vyučuje Český jazyk a literatura (od 1. do 9. třídy), Můj český svět (4. a 5. třída), Dějiny a zeměpis*

¹²³ Matyášová, B. *Právě otvíráme další školu, v Bruselu*. 8. 12. 2009. Akademie. Lidové noviny. [cit. 27-09-2011]. Článek je dostupný online na:

<http://www.czechschool.org.uk/press/rozhovor%20Slav%20Boucher.pdf%201209.pdf>

¹²⁴ S.-Boucher, L. *České školy bez hranic*. Příspěvek z konference Krajané a kultura. Národní muzeum Praha. 6.–8.9. 2010. [cit. 27-09-2011]. Záznam je dostupný online na: <http://www.zahranicnicesi.com/>

¹²⁵ ČŠBH. *Vzdělávací program ČŠBH*. [cit. 27-09-2011]. Dokument je dostupný ke stažení na: <http://www.csbh.cz/sekundarni-odkazy/co-je-csbh/vzdelavaci-program-csbh>

¹²⁶ S.-Boucher, L. *České školy bez hranic*. Příspěvek z konference Krajané a kultura. Národní muzeum Praha. 6.–8.9. 2010. [cit. 27-09-2011]. Záznam je dostupný online na: <http://www.zahranicnicesi.com/>

českých zemí (6. až 9. třída).¹²⁷ Z těchto předmětů se povinně vykonávají rozdílové zkoušky, ostatní předměty jsou uznané ze škol v zahraničí, v nichž žáci plní povinnou školní docházku.

S.-Boucher v jednom z rozhovorů podotýká, že ČŠBH také nabízí rychlokurz Čeština jako cizí jazyk pro děti, jejichž znalost češtiny v počátcích nestačí na plnohodnotnou školní docházku.¹²⁸

Struktura výuky a časová dotace:¹²⁹

Věk žáků	Charakteristika	Časová dotace
18 měsíců–3 roky	Výuka jazyka prostřednictvím výtvarné výchovy, hudby, mluveného slova, divadla	1 x týdně 1 hodina
3–6 let	Výchovně-naučná struktura podobná české mateřské škole	1 x týdně 2 hodiny (minimálně 1 x týdně 1 hodina)
6–15 let	Výuka českého jazyka, literatury, dějepisu a zeměpisu českých zemí (1. stupeň: 4. a 5. třída – Můj český svět, 2. stupeň: 6.–9. České země včera a dnes)	min. 4 hodiny (60 min) týdně

Hodinové dotace výuky českého jazyka za týden v ročníku (uvedené v RVP ČŠBH):

Ročník	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Č. jazyk a literatura	7	7	7	7	7	nejméně 4	nejméně 4	nejméně 4	nejméně 4
Celkem	35					nejméně 16			

Český jazyk a literatura jsou vyučovány v hodinové dotaci 5 hodin týdně prezenčního studia doplněné 2 hodinami domácí práce. To se týká 1.–5. třídy.¹³⁰

¹²⁷ Gruntová, B. *Mým jazykem je čeština, i když ne tak docela.* Rodina a škola. 12. 5. 2010. Vydání 5/2010. [cit. 01-10-2011]. Článek je dostupný online na: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/-mym-jazykem-je-cestina-i-kdyz-ne-tak-docela/41581/>

¹²⁸ Stejskalová, M. *Bilingvismus – integrace a identita. Rozhovor s Lucií Boucher-Slavíkovou o České škole bez hranic.* Krajane.net. 13. 2. 2009. [cit. 01-07-2011]. Článek je dostupný online na: <http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=1570>

¹²⁹ Výuka. Česká škola bez hranic. [cit. 03-09-2011]. Dostupné online na: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh/program>

¹³⁰ Vzdělávací program ČŠBH. [cit. 01-07-2011]. Dokument je dostupný ke stažení na: http://www.csbh.cz/sites/default/files/Vzdelavaci-program-CSBH_0.pdf

8.4 Metody výuky v ČŠBH

Z již uvedených informací o bilingvistu a rodinném zázemí žáků ČŠBH (viz Gruntová, 2010) vyplývá, že vyjadřovací schopnosti dětí nejsou shodné s žáky vyrůstajícími v ČR. Princip výuky ČŠBH je proto postaven na porozumění těžkostí bilingvních dětí, které se setkávají s češtinou omezeně, protože jeden z rodičů je cizinec, či oba rodiče jsou Češi dlouhodobě pracující v zahraničí (dítě snadno podléhá vlivům okolí).

Výuka klade důraz na prohlubování slovní zásoby a chápání významů. Sígl (2010) ve svém článku uvádí, že tyto jazykové roviny se rozvíjí hrou a aktivitami, které nutí děti používat češtinu – písničky, básničky, říkadla, výtvarná a dramatická výchova. Čeština se vyučuje i formou mimoškolních aktivit, při nichž se děti a jejich rodiče schází. Probíhají oslavy tradičních státních svátků, Vánoc, Velikonoc, Mikuláše, pořádají se olympiády, sportovní soutěže, karnevaly, výlety.¹³¹

Ukázku z vyučovací hodiny ve třetí třídě v Paříži (Gruntová, 2010) naleznete v příloze č. 6.

Jak je uvedeno na webu ČŠBH, princip vzdělávání nejmladších žáků v ČŠBH je založen na metodě **total immersion**. Tento anglický termín znamená „úplné ponoření“ do jazykového prostředí, v němž se mluví výhradně česky. Přestože děti všem českým slovům nerozumí, musí se snažit pochopit sdělení z kontextu. Při výuce se dětem nepomáhá překladem do dominantního jazyka. *Tento přístup, zásadně odlišný od klasické školní výuky cizích jazyků, která se především opírá o překládání jednotlivých slov, dítěti umožní rychlejší rozšiřování slovní zásoby, navíc v určité situaci. Dítě tak chápe rychleji i jazykovou strukturu.*¹³²

Další metodou, která s total immersion souvisí, je **TPR** (Total physical response)¹³³. Používá se zejména v jazykových kurzech pro začátečníky. Nejlépe na ni reagují nejmladší studenti. Tento způsob výuky simuluje přirozené jazykové prostředí, v němž se děti učí významům slov z kontextu a činností. Metoda kombinuje slova, příkazy nebo jednoduché věty s gesty, mimikou a předváděním činnosti. Tak děti zpočátku chápou, co je jim sdělováno.

První fáze TPR rozvíjí pasivní znalost jazyka, stejně jako u dětí, které se učí mluvit z poslechu svého okolí – po určitou dobu děti rozumí, ale ještě samy nemluví. V druhé fázi

131 Sígl, M. *Děti v zahraničí potřebují české školy bez hranic*. Společnost. Neviditelný pes. 5.8. 2010. [cit. 12-10-2011]. Článek je dostupný online na: http://neviditelnypes.lidovky.cz/spolecnost-deti-v-zahranici-potrebuji-ceske-skoly-bez-hranic-p59-/p_spolecnost.asp?c=A100803_182804_p_spolecnost_wag

¹³² ČŠBH. *Koncepce*. [cit. 18-07-2011]. Dostupné online na: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh/koncepce>

¹³³ Touto metodou vyučují angličtinu, proto ji popisují vlastními slovy. Uvedený popis je souhlasí s údaji prezentovanými v bakalářské práci M. Zikmundové, viz níže.

učení děti dávají najevo, že učitelé rozumí, tím, že pokyn vykonají nebo význam slova předvedou. Ve třetí fázi děti samy začnou aktivně komunikovat.

O výhodách metody TPR píše Zikmundová ve své bakalářské práci: *Výhodou této metody je její okamžitá zpětná vazba. Pokud pedagog zadá pokyn a dítě jej okamžitě splní, má jistotu, že mu dítě porozumělo. V opačném případě dítě nerozumí. Každodenním opakováním a počáteční neměnností pokynů a požadavků se schopnost porozumět zlepšuje. Konkrétně se jedná např. o činnosti procvičující určitou slovní zásobu.*¹³⁴

Dalším stěžejním principem vzdělávání v ČŠBH, který je uveden na jejich webu, je **kritické myšlení**. *Vyučující ČŠBH využívají metody vzdělávacího programu Psaní a čtení ke kritickému myšlení (RWCT), který byl vyvinut americkými pedagogy. V ČR je program zajišťován občanským sdružením Kritické myšlení. Jak již bylo řečeno, důraz se klade na samostatnost a aktivitu žáků, což tato koncepce rozvíjí. ČŠBH vysvětluje, že program přináší konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém, jehož cílem je především aktivovat žáky při procesu učení, pěstovat jejich schopnost vyjadřovat se, číst, pracovat kriticky s informacemi, utvářet si názory a argumentovat pro ně.*¹³⁵

8.5 Charakteristika studentů

S.-Boucher uvádí ve svém příspěvku na konferenci Krajané a kultura, že 95 % jejich žáků vyrůstá ve smíšeném manželství a 90 % je občanem České republiky. Počty studentů každým rokem narůstají a nové pobočky se zakládají v různých zemích světa. Přestože se žáci zatím učí v malých skupinkách, jejich celkové součty poukazují na zvyšující se zájem o vzdělávání v češtině. *Největší evropské pobočky, kterými jsou například Londýn, Paříž a Brusel, navštěvuje pravidelně 60–70 žáků, na nepravidelně pořádané akce jich dochází více než 100.*¹³⁶ Nově otevřená pobočka ve Frankfurtu nad Mohanem má ve školním roce 2010/2011 79 žáků.¹³⁷

O jazykové úrovni žáků jsme se zmínili v kapitole o bilingvistu (Gruntová, 2010). Uvedené údaje potvrzují i učitelé z ČŠBH, kteří se účastnili výzkumného šetření (viz část

¹³⁴ Zikmundová, M. *Osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku v bilingvní třídě mateřské školy*. České Budějovice, 2010. [cit. 16-11-2011]. Bakalářská práce je dostupná online na:

http://theses.cz/id/21911h/downloadPraceContent_adipIdno_18782

¹³⁵ ČŠBH. *Kritické myšlení*. Primární zdroj: <http://www.kritickemysleni.cz>. [cit. 18-11-2011]. Dostupné online na: <http://csbh.cz/pariz/kriticke-mysleni>

¹³⁶ S.-Boucher, L. *České školy bez hranic*. Příspěvek z konference Krajané a kultura. Národní muzeum Praha. 6.–8.9. 2010. Záznam je dostupný online na: <http://www.zahranicnicesi.com/>

¹³⁷ *Česká škola Frankfurt nad Mohanem*. [cit. 20-07-2011]. Dostupné online na: <http://www.ceskaskolafrankfurt.de/>

Výzkum). Jedna z učitelek se vyjádřila o současné celkové situaci ve třídách takto: *Velké rozdíly jsou také znát u dětí z rodin, kde rodiče aktivně češtinu používají či nikoliv a zda rodiče vyžadují aplikaci jazyka ve všední dny i po svých dětech.* Podrobněji o tomto aspektu výuky češtiny bude pojednáno ve vlastním výzkumu této práce.

7.6 Právní a finanční situace projektu ovlivňující výuku českého jazyka

Z výše popsané charakteristiky školy již vyplynulo několik problémů, které mají zásadní vliv na výuku češtiny zprostředkovanou jejími pobočkami po celém světě. Jedním z cílů činnosti projektu (uvedeno v podkapitole Cíle ČŠBH) je získání akreditace. S.-Boucher vysvětluje, že *tím se zvýší prestiž našich škol, stanou se skutečnými vzdělávacími institucemi, které budou snadněji spolupracovat například s partnerskými zahraničními školami. Zvýší se také prestiž českého jazyka v zahraničí jako takového. A v neposlední řadě: i pro rodiče je „opravdová škola“ větší motivací než jazykový kroužek.*¹³⁸

ČŠBH je od roku 2009 dobrovolným občanským sdružením – jako takový subjekt může dostávat finanční a materiální podporu od české vlády, jak bylo dohodnuto ve vládním usnesení z roku 2010: *ze strany participujících resortů bude věnována zvláštní pozornost podpoře zájmového vzdělávání nejmladší generace v rámci projektu Česká škola bez hranic a jeho výukovému a metodickému vybavení.*¹³⁹ Vzhledem k nárůstu počtu studentů a otevírání nových poboček je finanční částka od české vlády téměř zanedbatelná.

S.-Boucher v jednom z rozhovorů vysvětluje, že škola doposud škola funguje na bázi dobrovolnosti rodičů i učitelů, avšak z dlouhodobého hlediska není možné tímto způsobem zajistit funkčnost celého systému, který se stále rozrůstá.¹⁴⁰ Z dlouhodobého hlediska je akreditace škol důležitá i proto, že studenti budou moci pokračovat v sekundárním či terciárním studiu v ČR, a tím se upevní jejich vztah s ČR a budou mít větší motivaci se vrátit do vlasti.

Bez akreditace musí děti jezdit do ČR minimálně jednou za dva roky plnit rozdílové zkoušky v jejich spádové (kmenové) škole, jak uvedl J. Fryč z MŠMT (2010). Školy také zatím nemohou děti oficiálně klasifikovat a nemohou vystavovat všeobecně

¹³⁸ S.-Boucher, L. *České školy bez hranic*. Příspěvek z konference Krajané a kultura. Národní muzeum Praha. 6.–8. 9. 2010. Záznam je dostupný online na: <http://www.zahranicnicesi.com/>

¹³⁹ *Vládní usnesení ČR č. 262 z 9. 4. 2010 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 až 2015.* [cit. 03-08-2011]. Dostupné online na: [http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/72A83383C9EDB097C12576FF002A089D/\\$FILE/262%20uv100409.0262.pdf](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/72A83383C9EDB097C12576FF002A089D/$FILE/262%20uv100409.0262.pdf)

¹⁴⁰ Štráfeldová, M. *Škola bez hranic pomáhá českým rodičům v zahraničí s výukou češtiny pro jejich děti.* Krajane.net. 19. 9. 2009. [cit. 20-09-2011]. Článek je dostupný online na: <http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=1717>

platná vysvědčení/certifikáty o absolvovaném vzdělání. Zrušení rozdílových zkoušek má své klady i zápory, na které ve stejné zprávě upozorňuje S.-Boucher: *Pozitivní na rozdílových zkouškách je, že rodiče jsou motivováni dítě vzdělávat v češtině a o Česku. Na druhou stranu někteří kvůli této praxi ani nepřihlásí své děti k českému občanství.*¹⁴¹

141 ČT24. *Rozdílovým zkouškám pro děti v cizině možná odzvoní*. 2.8. 2010. ČTK, Praha. [cit. 20-11-2011]. Dostupné online na: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/97442-rozdilovym-zkouskam-pro-deti-v-cizine-mozna-odzvoni/>

9. VÝZKUM

V této části jsou prezentovány výsledky vlastního výzkumného šetření. Na základě předpokladů vytvořených dle teoretických poznatků bude ověřeno, jak se praktická výuka češtiny v zahraničí liší od českého standardu. Zjistím, proč tomu tak je a jaká jsou její specifika. Budu se soustředit na formy vyučování, metody výuky, typy cvičení, které se používají a na co se ve výuce klade důraz.

9.1 Metody sběru dat

Existence celé práce je postavena na množství dat, které poskytuje internet, a na ochotě mnoha lidí spolupracovat na výzkumu. Internetové zdroje poskytují jak obecné informace o školách, tak možnost stahování brožur, právních dokumentů, aktuálních příspěvků ze setkání a seminářů, záznamů učitelů o výuce v daných destinacích, i aktuálních informací o dění v každé jednotlivé škole či třídě. Díky internetu bylo možno dostat se k příslušným dokumentům a být v kontaktu s lidmi působícími v těchto institucích po celém světě.

Nejprve jsem zjistila, zda budou kontaktní osoby ochotny spolupracovat. Práce většiny těchto lidí je dobrovolná a dělají ji ve svém volném čase, proto jsou časově velmi vytížení. Přesto mi byla přislíbena spolupráce z různých zemí světa, a tak jsem mohla začít zkoumat snahy české vlády a Čechů žijících v zahraničí o rozvíjení češtiny jako mateřského jazyka mimo území České republiky.

Jak bylo uvedeno v metodách získávání údajů na začátku práce, pro charakteristiku Krajanského vzdělávacího programu byl použit rozhovor. Vlastní výzkum je založen na písemném dotazování učitelů. O metodice těchto dvou výzkumných metod bude pojednáno dále.

Tento výzkum je kvalitativní. Zkoumání neslouží ke generalizaci působení českých učitelů v zahraničí. Cílem práce je blíže poznat jejich přístup k výuce českého jazyka v zahraničí. Prostřednictvím jejich zkušeností z praxe bylo možné vymezit specifika výuky, která se odvíjí od jedinečné situace každé české třídy, či kroužku po celém světě.

9.2 Interview

Kapitola o Krajanském vzdělávacím programu obsahuje souhrnnou charakteristiku, která byla vytvořena na základě rozhovoru s O. Vlachovou. Interview naleznete v příloze č. 2.

Metodu rozhovoru jsem zvolila z několika důvodů: výzkumný vzorek tvořila jedna respondentka, proto bylo možné se na ni zaměřit individuálně. Dále pro ni bylo časově úspornější zodpovědět otázky ústně, ne písemně (emilem). Z psychosociálního hlediska bylo vhodné zvolit osobní interakci, protože s sebou vždy nese i mnoho neverbálních prostředků komunikace – respondent více důvěřuje a má tendenci sdělit více informací než při psaných odpovědích. Další velkou výhodou interview je vysoká flexibilita – při osobní komunikaci se lze snadno přizpůsobit vzniklým situacím, reagovat na aktuální sdělení, můžeme klást podotázky, a upravovat předem připravené otázky dle vývoje rozhovoru.

Rozhovor byl převážně nestrukturovaný, v několika otázkách polostrukturovaný. Předem připravené otázky zjišťovaly obecnou charakteristiku činnosti Krajského vzdělávacího programu. Ve dvou případech mě respondentka odkázala na internetový zdroj (poukázala na dokumenty ke stažení, na jejichž základě byl vypracován přehled destinací), další otázky zodpověděla detailně.

Validita výpovědí je velmi vysoká – údaje získané z rozhovoru byly potvrzeny v obsahové analýze výše zmíněných dokumentů.

Při interview jsem ihned zaznamenávala odpovědi respondentky. Soustředila jsem se pouze na výpovědi, které se bezprostředně týkaly mých otázek a dané problematiky. Odpovědi byly zkráceny a stylisticky upraveny v den rozhovoru, tak jak doporučuje P. Gavora (1996).

9.3 Dotazník

Metodu dotazníku jsem ke svému výzkumu vybrala ze dvou důvodů. Dle Gavory (1996) je dotazník nejfrekventovanější výzkumnou metodou, protože umožňuje hromadné získávání údajů za poměrně krátký čas. Je jediným nástrojem, jak získat informace od respondentů působících po celém světě. Dotazník naleznete v příloze č. 7.

Stanovení cíle výzkumu

Cílem dotazníku bylo zjistit, jak se výuka češtiny v zahraničí liší od českého standardního vyučování, jaké metody učitelé ve svých hodinách používají a na co se ve výuce klade důraz. Na základě prostudovaného materiálu o systému a principu škol a programů jsem vytvořila předpoklady, které dotazník ověřuje (viz kapitola Ověřované předpoklady).

Struktura dotazníku

Dotazník se skládá ze vstupní části, v níž učitelé dostávají instrukce a základní informace o dotazníku a významu jejich odpovědí pro výzkum. Z této části se také dozvídáme faktografické údaje o respondentovi – pohlaví, věk, škola, na které učí, a jaké ročníky učí.

Následuje první okruh otázek, který se týká výuky češtiny všeobecně. Druhý okruh otázek je zaměřen na konkrétní učivo, aby bylo možné otázky i odpovědi lépe ilustrovat na příkladech. Zadání druhého okruhu jsem nejprve špatně formulovala, ale na odpovědi to nemělo vliv, protože respondenti stejně odpovídali dle zamýšleného záměru. Po několika prvních odpovědích jsem proto zbylým respondentům poslala opravenou verzi.

Na konci dotazníku mají respondenti prostor k dodatkům či poznámkám a v závěru je uveden kontakt na autora dotazníku s poděkováním za spolupráci.

Dotazníky jsem rozeslala s průvodním dopisem se jménem autorky, typem studia, tématem diplomové práce a cílem dotazníku. V průvodním dopise bylo upozorněno na délku vyplňování dotazníku i na termín navrácení vyplněného archu.

Předvýzkum

Pro vytvoření dotazníku a sestavení otázek bylo nutno nastudovat literaturu, která se zabývá zkoumaným tématem (metody výuky, hodnocení, formy vyučování, typy úloh), a zjišťovacími metodami (výzkumné metody – dotazník). První verzi dotazníku jsem předložila několika zkušebním respondentkám. Dle jejich odpovědí byl dotazník přeformulován k lepší srozumitelnosti. Předvýzkumná fáze byla velmi důležitá a nápomocná, neboť objektivní náhled jiných lidí pomohl přeformulovat zadání otázek i možnosti odpovědí tak, aby je respondenti správně chápali.

Otázky/položky dotazníku

Otázky byly vytvořeny po prostudování dostupných informací o všech školách a projektech, které v práci prezentuji, aby respondenti nebyli obtěžováni otázkami na fakta, která lze zjistit z dostupných zdrojů.

Dotazník obsahuje celkem 10 otázek. 4 z nich mají podotázky, které vyžadují zaškrtnutí, vysvětlení, či ilustraci na příkladu při odpovědi „ANO“. Část položek jsou typické zjišťovací otázky; část tvoří tzv. baterii otázek v kombinaci s hodnotící škálou¹⁴²

¹⁴² *Speciální typy otázek.* Dotazník – online. [cit. 21-11-2011]. Dostupné online na: <http://www.dotaznik-online.cz/otazky-dotazniku.htm>

(např. stále – často – někdy – nikdy), u nichž respondent vybírá, v jaké výši je pro něj tvrzení pravdivé.

Protože dotazník obsahuje pouze 10 uzavřených či polouzavřených otázek, nebylo nutné se příliš soustředit na pořadí otázek dle jejich obtížnosti. Přesto jsem však volila snazší otázky na začátku a na úplném konci a obtížnější otázky s vysvětlováním či názornými ilustracemi uprostřed.

V dotazníku se vyskytují různé typy otázek, které jsem volila tak, aby se udržela pozornost respondentů. Některé části nabízejí respondentovi dichotomické otázky (s alternativami odpovědí „ano/ne“, v některých případech varianta „někdy“). Otázky polouzavřené vyžadují vysvětlení, či ilustraci na příkladu, nebo variantu „kombinace“/ „jiné“. Posledním typem, který jsem použila, jsou uzavřené otázky – v nich byly respondentům nabídnuty alternativní odpovědi a oni pouze zaškrtovali/vyznačovali vhodnou odpověď.

Reliabilita

Spolehlivost dotazníku závisí na více faktorech. Jedním z nich je obsah, který byl vybrán pro vyhodnocení reliability. Jedná se o formulaci otázek, které se ptají na podobnou či stejnou věc. Respondenti odpovídali shodně na tyto otázky, čímž se pravdivost dotazníku potvrdila. V dotazníku bylo více otázek zaměřených na jeden jev – například jak často učitelé rozdělují děti do pracovních skupinek, zda upřednostňují skupinové úlohy a žádala jsem o vysvětlení, proč je skupinové vyučování efektivní, pokud si to myslí. Tyto otázky nenásledovaly po sobě.

Jak vyplynulo z odpovědí respondentů, reliabilita byla středně vysoká, protože ne všechny otázky byly perfektně formulované, aby pokryly specifika výuky v jednotlivých školách.

Validita otázek

Stejně jako u jiných výzkumných metod, nejvyšší validitu mají faktografické otázky, kterými se ptáme na přesné údaje. Další otázky se pohybují na škále více – méně validní, což je ovlivněno mnoha faktory.

Validita dotazníku je vysoká z těchto důvodů: v dotazníku nebyly kladeny důvěrné či zavádějící osobní otázky, proto respondenti neměli důvod zkreslovat své odpovědi dle konvencí nebo své sociální role. Dotazník je anonymní a nedostane se do rukou nadřízeným, ale pouze autorce výzkumného šetření. Osobní kontakt s některými

respondenty a kontaktními osobami, které dotazníky rozeslaly, snížil tendenci k ledabylému vyplnění dotazníku.

Pro zvýšení validity byly odstraněny nebo přeformulovány zavádějící otázky, na které mohli respondenti odpovídat tak, aby jejich výuka odpovídala současnému komunikativnímu a aktivnímu přístupu. Například výsledky předvýzkumu upozornily na zbytečnost otázky „*Podáváte pravidla bez vysvětlení a zdůvodnění: ANO/NE*“, protože otázka jasně vybízela k odpovědi „NE“ a žádný z respondentů by se pravděpodobně nepřiznal k dogmatické metodě sdělování poznatků, která je v současném trendu nepopulární.

V mnoha otázkách byli respondenti požádáni o uvedení příkladu z praxe pro podložení odpovědí. Někteří respondenti poznamenali, které otázky nemohly být zodpovězeny validně vzhledem k rázu výuky (věku studentů, znalosti jazyka apod.). K jiným otázkám naopak doplňovali přesnější údaje, což zvýšilo validitu dotazníku.

Délka dotazníku

V příručce o výzkumných metodách (Gavora, 1996) se doporučuje, aby délka vyplňování dotazníku nepřesáhla 15 minut, pokud dotazník zasíláme poštou. Přestože mou jedinou možností bylo poslat dotazník emailem či poštou, informovala jsem respondenty, že vyplňování jim zabere asi 30 minut. Uvedla jsem reálný čas proto, že jsem nechtěla podávat zkreslené informace.

Respondenti

Výzkumný vzorek byl vytvořen z 35 respondentů. Protože učitelů češtiny působících za hranicemi ČR není mnoho, nebyla vytvořena reprezentativní skupina. Výzkum se týkal všech učitelů, kromě těch, kteří zatím učí jen předškolní děti. Dotazník byl poslán přímo několika učitelům a třem kontaktním osobám, které se mnou spolupracovaly v průběhu psaní práce, a ty je rozeslaly svým učitelům.

Dotazník je zacílen na učitele, kteří učí studenty starší 6 let. Vzhledem k různorodému rázu výuky češtiny v zahraničí není výzkum úžeji vymezen na určité věkové kategorie studentů.

Z celkového počtu 27 respondentů bylo 22 žen a 5 mužů. Průměrný věk žen je 33 let, průměrný věk mužů 41. Celkově se věk všech učitelů pohybuje kolem 34 let.

Protože tento netypický výzkum se skládá z odpovědí z různých částí světa, přidávám komentář ke každé instituci a uvádím země, z nichž jsem obdržela odpovědi.

- EŠ: České sekce na sekundárním stupni Evropských škol jsou zatím pouze v Bruselu a Lucemburku. V ostatních školách probíhá výuka českých studentů individuálně.
 - Lucemburk (Lucembursko), Brusel I, II, III (Belgie), Bergen (Holandsko), Karlsruhe (Německo).
- ČŠBH: Ve spolupráci s touto institucí bylo cílem získat jednu odpověď z každé hlavní pobočky pro vytvoření obecné charakteristiky výuky. Na některých pobočkách ještě nebyla zahájena školní výuka vzhledem k nízkému věku dětí – ty proto nebyly požádány o vyplnění dotazníku.
 - Sydney (Austrálie), Frankfurt nad Mohanem, Berlín, Mnichov (Německo), Ženeva, Paříž (Francie), Curych (Švýcarsko), Londýn (Velká Británie).
- Krajský vzdělávací program (dále KVP): V některých destinacích učitelé nemají přístup k internetu (nebo jen občas) a v některých destinacích se učí spíše formou komunikačních zájmových kroužků pro studenty různého věku, tudíž pro učitele nebylo možné zodpovědět otázky.
 - Argentina, Brazílie, Chorvatsko 2x, Paraguay, Srbsko, Ukrajina.

Návratnost

Dotazník obdrželo 35 respondentů a 26 odeslalo vyplněné dotazníky zpět. Celková návratnost je 74 %. Z Evropských škol jsem obdržela odpovědi od všech učitelů, kteří učí v českých sekcích – to tvoří 100% návratnost. Do poboček ČŠBH bylo zasláno 17 dotazníků a obdržela jsem 13, tedy návratnost je 76 %. Z 12 zaslaných dotazníků učitelům KVP jsem obdržela 7 odpovědí. 60% návratnost je ovlivněna výše zmíněnými důvody.

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že pro další hlubší výzkum lze očekávat vyšší návratnost v případě, že by byly vytvořeny dotazníky pro každou školu či program zvlášť tak, aby všechny předpoklady výzkumného šetření byly adekvátní k rázu výuky.

9.4 Vlastní výzkum

9.4.1 Ověřované předpoklady

Pro výzkum byly stanoveny tyto předpoklady, které bude dotazníkové šetření prověřovat:

1, Formy vyučování

Na základě informací prezentovaných v teoretické části práce předpokládám, že:¹⁴³

- Učitelé Krajského vzdělávacího programu (dále KVP) používají převážně individuální výuku vzhledem k různorodosti studentů v jedné skupině.
- EŠ se nejvíce podobají českému stereotypu, proto se jako nejčastější forma používá frontální vyučování a čím dál více se prosazuje skupinová výuka.
- ČŠBH používá převážně skupinovou výuku a kooperativní vyučování.

2, Metody prezentace nového učiva

- KVP užívá induktivní metody – studenti si na příkladech osvojují určité pravidlo. Prezentované učivo se učitelé snaží dávat do souvislostí s již nabytými vědomostmi.
- EŠ užívá převážně deduktivní a genetickou metodu. V závislosti na typu učiva se snaží všechny metody střídat a kombinovat.
- Učitelé ČŠBH se snaží užívat syntetické a induktivní metody, pokud to věk a znalosti žáků dovolují.

3, Typy cvičení používané při osvojování a procvičování učiva

- KVP klade důraz na ústní cvičení a komunikaci. Zadává úlohy, které může řešit skupina dohromady. Učitelé nevyžadují pamětní reprodukci faktů, spíše používají úlohy zaměřené na jednoduché myšlenkové operace.
- EŠ se snaží ústní a písemné formy učební aktivity žáků rovnoměrně kombinovat. Cvičení se většinou zadávají hromadně a každý student je vypracovává individuálně. Začleňují se i úlohy, které se řeší ve skupině (rozvoj argumentace). V sekundárním cyklu učitelé zadávají úlohy na složitější myšlenkové operace a sdělování poznatků.

¹⁴³ Další předpoklady jsou vytvořeny dle stejného schématu: „předpokládám, že...“

- Výuka v ČŠBH je primárně zaměřena na komunikaci a obohacování slovní zásoby v různých tematických okruzích. Ve vyšších ročnících žáci musí procvičovat i psanou češtinu, aby mohli plnit rozdílové zkoušky v ČR – psaná cvičení jsou hlavním typem cvičení při domácích úkolech (1–2 hodiny týdně, dané v RVP ČŠBH). Žáci se učí úlohami na jednoduché myšlenkové operace; v hodinách využívají aktivizující metody a metody tvořivého charakteru.

4. Metody prověřování osvojených znalostí

- KVP neprověřuje studenty – jejich učební aktivita závisí na jejich vlastním zájmu.
- EŠ prověřuje žáky písemně i ústně, didaktické hry se používají zřídka nebo vůbec.
- ČŠBH prověřuje studenty ústně, upřednostňuje didaktické hry, které odhalují silné a slabé stránky znalostí.

5. Způsob hodnocení

- KVP studenty nehodnotí, nebo pouze slovně.
- EŠ mají daný systém bodového hodnocení, jehož hodnoty lze převést na české známky.
- ČŠBH bez akreditace nemůže žáky oficiálně hodnotit, ale protože již mají formu oficiálních škol, hodnotí slovně či pomocí bodů, obrázků apod.

6. Četnost využívání moderních technických pomůcek při výuce

- KVP používá technické pomůcky tam, kde je mají k dispozici. Asi méně než v polovině destinací.
- EŠ používají technické pomůcky zřídka (odhadem 20–30 % vyučovacích hodin).
- ČŠBH je mají k dispozici a někdy je v hodinách využívají (asi v 50 % hodin).

Věk studentů

Pro lepší porozumění zpracovaných výsledků uvádíme stáří studentů, které učitelé vyučují. Dotazníkové šetření přesně potvrdilo údaje o věkových skupinách, které se v daných programech vzdělávají. Všechny pobočky ČŠBH začínají u nejmenších dětí, které dorůstají do ročníků základního vzdělávání. Nyní jsou na většině škol vzdělávány děti od 1. do 4. třídy (ve školním roce 2011/2012 jsou žáci již v 5. ročníku ZŠ). KVP je velmi specifický program, který pracuje s krajany různého věku a znalosti češtiny. Kromě Chorvatska, kde jeden učitel vyučuje na české základní a střední škole, všichni učitelé

působící v dalších destinacích, vyučují širokou škálu zájemců, od nejmenších dětí po dospělé. Dotazníky pro EŠ byly rozeslány pouze učitelům sekundárního cyklu, který odpovídá českému druhému stupni a středoškolské výuce. Několik odpovědí zahrnuje i výuku na prvním stupni (učitelé učí obojí).

9.5 Výsledky dotazníkového šetření

Prezentované výsledky jsou obohaceny o konkrétní vysvětlení a příklady z dotazníků (psané *kurzívou*). Z výzkumu vyplynuly následující údaje:

9.5.1 Formy vyučování

V Krajském vzdělávacím programu (KVP) se nejčastěji využívá frontální vyučování. Dva učitelé ze sedmi používají frontální výuku pouze při výkladu nové látky. Celkově 75 % vyučovacího času v hodinách pro krajany probíhá frontálním způsobem, ale se snahou zapojovat všechny studenty. Frontální výuka nemá stejný charakter jako výuka v ČR, protože v kurzech je méně studentů než v typických českých třídách, a tak se každý může zapojovat, i když výuku řídí učitel.

Učitelé rozdělují studenty do skupin jen přibližně v 50 % vyučovacích hodin během roku. Tři učitelé uvedli, že studenti nemají individuální vzdělávací plán. Protože se však v jedné skupině často vyučují krajané s různou úrovní jazyka, každý postupuje dle svých možností, ale zároveň stále spolupracuje s ostatními (v určitých případech je nutná částečně individuální výuka).

Studenti, kteří probíranou látku znají, mohou být učiteli ostatních – pod dohledem českého učitele. Chod výuky je někdy ovlivněn vnějšími vlivy – individuální plán se pak dočasně vytvoří chybějícím studentům, aby se dostali opět na stejnou úroveň a mohli pokračovat spolu. Předpoklad se potvrdil částečně.

Čtyři z šesti učitelů působících v českých sekcích Evropských škol se vždy snaží o kombinaci různých forem vyučování. Tito respondenti uvedli, že frontální a skupinovou výuku používají asi v 50 % všech vyučovacích hodin.

Ve dvou případech učitel učí pouze jednoho žáka, což vyžaduje individuální přístup – učitel někdy přebírá roli spolužáka a někdy se snaží spojit hodiny více individuálních studentů češtiny dohromady. Tito studenti mají individuální plán, který se řídí osnovami EŠ. I naplněné třídy někdy používají individuální přístup: *V rámci jednoho ročníku často*

vznikají velice heterogenní skupiny. Studenti slabí a ti, kteří trpí specifickými poruchami učení, dostávají dle potřeby zvláštní úkoly, které mají napomoci jejich deficity kompenzovat. Mimořádně talentovaní žáci mohou dle možností např. vyhotovovat jistá cvičení s předstihem či příležitostně na konci hodiny, kdy se ostatní ještě věnují dříve zadanému, začít s vypracováváním domácího úkolu. Předpoklad se nenaplnil – učitelé kombinují různé formy výuky a individuální plány zařazují tehdy, pokud to situace vyžaduje. Celkově však upřednostňují společnou práci všech studentů.

Učitelé ČŠBH používají nejčastěji frontální vyučování (v průměru 60 % vyučovacího času), které se však liší od českého – ve skupinách je maximálně 10 žáků, proto i při frontální výuce jsou všichni zapojeni a mají prostor se projevit. Kvůli počtu žáků tři učitelé nikdy nerozdělují žáky do skupinek. Ostatní využívají skupinovou práci asi ve 40 % vyučovacího času (někdy je rozdělí do dvou týmů při soutěžích).

V 70 % případů učitelé používají kombinaci frontálního vyučování s individuálním přístupem. Učitelé využívají individuálního plánu v uvedených případech: *žáci, kteří se připravují na rozdílové zkoušky, starší a nadané děti dostávají navíc delší a obtížnější úkoly, dyslexie*. Předpoklad se nepotvrdil.

9.5.2 Metody prezentace nového učiva

Čtyři učitelé KVP ze sedmi používají syntetické metody a jevy spojují do systému vztahů, pokud to jazyková úroveň studentů umožňuje. Například, cituji: *Narazíme v textu na slovo „holčička“. Ptám se třídy a zapisuji na tabuli synonyma tak, jak žáky napadají. Poté se snažím rozpoutat diskuzi na téma rozdílu zabarvení jednotlivých slov (holka, dívka, malá slečna...)*. Ostatní učitelé uvedli, že jazyková úroveň a ráz výuky neumožňuje vyučování složitějších gramatických jevů, detaily deklinace a konjugace apod., protože *by to pro studenty mohlo být až demotivující*. Všichni se však snaží navazovat na již probranou látku, pokud to konkrétní učivo umožňuje.

90 % učitelů prezentuje nové učivo na konkrétních příkladech, z nichž poté nechají studenty vyvodit pravidlo. Například, cituji: *Výuka lokálu a s ním spojené použití předložek v, ve/na. Studenti čtou příklady slovních spojení v lokálu (ve škole, v Německu, na letišti, v kině, ve Francii, na opeře, v knihovně aj.) a následně odvozují pravidla pro užití těchto dvou předložek. V, VE – uzavřené prostory, státy, obce, města; NA – otevřená prostranství, aktivity, události*. Předpoklad se potvrdil, ale učitelé uvedli, že nelze vždy

jednoznačně odpovědět, protože s každou skupinou užívají jiné metody, které závisí na jejich jazykové úrovni a probíraném učivu.

Učitelé EŠ se snaží kombinovat všechny způsoby prezentace učiva v závislosti na povaze vykládané látky. Tři učitelé používají deduktivní metody pouze v 15 % všech výkladů (uvedli „*málokdy*“ s odhadnutým procentem využití). Všechny 6 učitelů považuje za důležitou genetickou metodu a vysvětlování nové látky v návaznosti na již probrané učivo. Z uvedených příkladů cituji: *Například při probírání doplňku je třeba dbát o jeho správné zasazení do kontextu dříve poznanych větných členů.* Předpoklad se potvrdil částečně.

Učitelé ČŠBH používají různé metody prezentace nové látky v závislosti na učivu a jazykových schopnostech žáků. Ze třinácti učitelů čtyři nepoužívají deduktivní metody, což je zřejmé kvůli věku a dosaženým znalostem žáků. Deset učitelů se snaží pracovat formou indukce, aby studenti sami přišli na pravidlo, či určitý jev. Pokud to úroveň znalostí dovoluje, všichni učitelé upřednostňují vysvětlování látky v návaznosti na již probrané učivo (*metoda „skládačky“, princip „nabalování“*).

Situace, týkající se vysvětlování nové látky dogmatickou metodou, v jedné nové pobočce byla popsána takto: *Dětem mladšího školního věku je nutné někdy částečně zdůvodnit proč (z větší části však pracujeme na rozšiřování slovní zásoby), děti vyššího školního věku a dospělí potřebují obšírné vysvětlení v širším logickém kontextu. Paradoxně je úroveň znalostí češtiny u žáků 2. stupně horší (děti sice rozumí, ale umí myšlenky vyjádřit jen omezeně v češtině, často neumí číst, neznají ani číslovky, nejsou schopny pracovat se slovníkem, neumí českou abecedu, atd.) než u dětí předškolního věku (děti jsou více aktivní, zapojují se do výuky, snaží se vyjádřit myšlenky a emoce na základě naučených básní, písní či říkadel, atd.).*

Předpoklad se potvrdil, ale učitelé uvedli, že kvůli velmi heterogenním skupinám žáků (z hlediska věku a jazykových znalostí) často nelze syntetické metody používat.

9.5.3 Typy cvičení používané při osvojování a procvičování učiva

Všechny 7 učitelů KVP potvrdilo, že výuka je zaměřena na ústní učební aktivity a komunikační schopnosti žáků – porozumění psanému i mluvenému/zpívanému textu a schopnost reagovat v komunikačních situacích.

Kromě jednoho učitele žádný nevyžaduje pamětní reprodukci obecných faktů (nikdy nebo zřídka) a pět učitelů „*netrápí*“ své studenty diktáty. Je to dáno nepovinným

rázem výuky a znalostí jazyka – *pro mnoho studentů je například obtížné rozlišovat i/y, měkké hlásky (d', t', ň).* Proto také žádný z učitelů nemůže používat ve výuce složité myšlenkové operace (vymýšlení významů, rozlišování drobnějších významových rozdílů).

Písemná cvičení se používají na gramatiku (*doplňovací cvičení*), nejvíce typů úloh je zaměřeno na rozvoj slovní zásoby – *přiřazování významů k obrázkům, křížovka s překladem, či porozumění novým slovům z kontextu* (při čtení). Učitelé se snaží se zastoupit různou učební činností žáků, aby hodiny byly pestré a aktivity se střídaly. Předpoklad se potvrdil.

Dva žáci EŠ pracují téměř vždy na úkolech individuálně, protože mají individuální výuku. I v těchto případech se učitelé snaží někdy zastoupit roli spolužáka, nebo spojí hodiny více žáků s individuální výukou češtiny dohromady.

Čtyři učitelé používají ve stejném zastoupení ústní, psané a skupinové úlohy. Z toho vyplývá, že ústní i psaná cvičení jsou používána ve stejné míře (vysvětlování, nahrazování, ale i diktáty). Tři učitelé nepoužívají hromadná cvičení.

Učitelé volí v 60 % případů cvičení, která vyžadují složitější myšlenkové operace. Ze všech cvičení je nejvíce využíváno sdělování poznatků (75 %). Učitelé shodně uvedli, že se snaží kombinovat všechny druhy úkolů během školního roku.

Všichni učitelé používají jako metodu procvičování diktáty v 30–50 % použitých cvičení. Předpoklad se potvrdil.

Výuka v ČŠBH je založena na komunikaci a konverzační aktivitě žáků. *Při výuce českého jazyka v zahraničí jsou důležité názorné didaktické pomůcky, které usnadňují pochopení probíraného učiva.* Naprostá většina učitelů (85 %) však střídá všechny typy cvičení (psaná, skupinová i individuální – přizpůsobí se tomu, co mají žáci rádi). Hromadná cvičení jsou ve výuce zahrnuta okrajově. Tři učitelé je nepoužívají vůbec a ostatní je využívají asi v 15 % všech cvičení, například po vyložení látky, aby si učitel ověřil, že žáci nové učivo pochopili).

Ve výuce se klade důraz na rozšiřování slovní zásoby. Proto je nejčastějším typem cvičení je vysvětlování významů (používá se asi v 75 % vyučovacích hodin). Z hodnocení dalších cvičení vyplynulo, že se používají cvičení na jednoduché myšlenkové operace – třídění, vybírání, nahrazování – opět vzhledem k věku a jazykovým znalostem žáků. Předpoklad se potvrdil.

9.5.4 Metody prověřování osvojených znalostí

Více než 70 % učitelů KVP používá didaktické hry. Ve dvou případech učitel preferuje ústní zkoušení formou monologu na dané téma, dialog mezi dvěma žáky či s učitelem. Učitelé upřednostňují menší a časté prověřování, většinou ústní. Pouze v jednom případě učitel kombinuje malé prověrky s písemnými závěrečnými testy na konci probraného tématu (gramatické jevy, písemný projev na probrané téma). Mezi příklady používaných didaktických her učitelé uvedli: *obrázkové domino se slovní zásobou, křížovky, osmisměrky, slovní fotbal, řetězce aj.*

Předpoklad se liší od skutečnosti – učitelé často používají metody prověřování jako formu motivace a podpory soutěživosti mezi studenty; a zároveň jako zpětnou vazbu, která napomáhá postupu v nabývání vědomostí.

V EŠ se ve stejném zastoupení vyskytuje písemné i ústní prověřování (dialog s učitelem, práce s učebnicí či webovými stránkami). Čtyři učitelé více preferují menší a časté prověřování. Dva učitelé uvedli, že se snaží používat kombinaci menších a častých testů s většími prověrkami. Souhrnné testy na konci látky jsou povinností v sekundárním cyklu.

Mezi uvedené didaktické metody prověřování patří: *myšlenkové mapy, doplňovačky, BINGO, hry na otázky a odpovědi, metody kritického myšlení, nebo pracovní listy, které žák sám vymyslí a zadá, poté zkontroluje a ostatním ohodnotí.* Předpoklad se potvrdil.

V pobočkách ČŠBH používá devět učitelů ze třinácti menší a časté prověřování. Ve dvou případech učitelé uvedli, že žáky neprověřují, protože je ze zákona nesmí veřejně hodnotit. V jednom případě učitel volí souhrnné prověřování, které je v podstatě formou opakování: *Po probrání určité kapitoly (např.: vyjmenovaná slova) máme jednu opakovací hodinu. Ne na známky, děti dělají cvičení (samostatně, ve dvojicích či jako celá třída dohromady, což je vlastně skupinka cca 5 dětí) na již probranou látku, nic nového jim tu hodinu nepřibývá; forma opakování je různá – gramatická cvičení, sloh, didaktické hry apod.*

Učitel vždy žákům pomáhá a problémy s pochopením řeší hned. Přestože ústní interakce, formou dialogu s učitelem nebo mezi žáky, je nejčastější formou prověřování, učitelé nevolí individuální zkoušení před tabulí.

Z didaktických her a různých způsobů prověřování učitelé uvedli: *domácí práce, poslech s porozuměním, pracovní listy, hra na rozfoukané slabiky/věty (kdo sestaví nejvíce slov/vět a správně je přepíše do sešitu), spojování obrázků s textem, hádanky, kvízy, skládačky, doplňovačky, kartičky s Y a I, vybírání slov (například podřadných, synonym, atd.).* Celkově se diagnostikuje pozorováním aktivity žáků. Předpoklad se potvrdil.

9.5.5 Způsob hodnocení

V KVP dva učitelé používají slovní hodnocení a tři používají klasickou českou škálu 1–5. Pouze jeden učitel studenty nehodnotí. Učitel vyučující na univerzitě v Sao Paulo používá systém daný institucí: hodnotí číselnou stupnicí 0–10, přičemž 10 je nejlepší známka a poslední prospěšná známka je 6. Tento bodový systém je totožný s hodnotící škálou, která se používá v sekundárním cyklu EŠ. Jeden učitel kombinuje slovní hodnocení se známkou. Způsob hodnocení není stanoven, není ani povinný – hodnocení je pouze orientační pro studenty. Učitelé volí neoficiální hodnocení jako zpětnou vazbu a motivaci pro studenty, informují žáky, *v čem je třeba se zlepšit a co byl dobrý výkon.* Předpoklad se nepotvrdil.

Učitel vyučující v primárním cyklu EŠ potvrdil, že se hodnotí kombinací čtyřstupňové škály a slovního hodnocení. V sekundárním cyklu tři učitelé používají bodový systém daný Evropskými školami a tři učitelé volí bodový systém v kombinaci se slovním. Předpoklad se potvrdil, pouze s tím rozdílem, že polovina učitelů volí kombinaci se slovním hodnocením.

Učitelé ČŠBH potvrdili, že zatím nemohou oficiálně hodnotit žáky, ale pracují na jednotné škále a způsobu hodnocení. V pobočkách proto vznikla široká škála kreativních způsobů, jak dětem sdělit, co vykonaly dobře a v čem je třeba se zlepšit. Kromě dvou učitelů, kteří žáky nehodnotí, všichni kombinují různé způsoby hodnocení. Ve 46 % všech hodnotících prostředků se vyskytuje *slovní hodnocení* v kombinaci s: dáváním razítek, smajlíků (mračící se = lepší se, neutrální = dobře, smějící se = výborně), malých věcných odměn; se samolepkami na oblečení; se škálou 1–5 ve třech případech; jednou s procentuálním výkonem; jednou s poměrem počtu správných odpovědí k maximálnímu počtu otázek (například 8/10).

Situace v pobočkách byla vysvětlena takto: *Naše škola nemá status vzdělávací instituce zakotvené v zákonu, proto nesmíme hodnotit. Ověřování znalostí probíhá*

pozorováním, lehkým prozkoušováním v průběhu výuky, kontrola aktivity, rychlosti zlepšování se, výkonů žáků, atd. Na tomto základě dochází k poradě s lektory a k individuálním rozhovorům s rodiči s následnými doporučeními. Předpoklad se potvrdil.

9.5.6 Četnost využívání moderních technických pomůcek

Šest učitelů KVP používá moderní technické pomůcky při výuce. Jeden učitel uvedl, že technické pomůcky nevyužívá nikdy. Pomůcky se používají pro přehrávání hudby, videí, vyhledávání autentických českých textů, či ukazování obrázků, se kterými se pracuje. Zde je nutno brát v úvahu, že některé destinace nemají připojení k internetu nebo nemají technické vybavení. Jejich odpovědi proto nemohly být zahrnuty do celkového vyhodnocování. Předpoklad se částečně naplnil, kladně odpovědělo více učitelů, než bylo očekáváno.

Učitelé EŠ používají technické pomůcky jen asi ve 30 % vyučovacích hodin (například *audionahrávky k učebnici Fraus*). Dva učitelé používají technické pomůcky stále – jeden proto, že individuální výuka probíhá přes skype. Předpoklad se potvrdil.

Celkově učitelé ČŠBH odpověděli kladně a technické vybavení používají v 60 % vyučovacích hodin. Používají CD, DVD, notebooky. Pouze ve třech případech pomůcky nevyužívají, protože nejsou k dispozici. Předpoklad se potvrdil.

Skupinová výuka

Vedlejším cílem dotazníku bylo shromáždit názory všech zúčastněných učitelů na efektivitu a produktivitu skupinového vyučování. To bylo jednou z možností forem vyučování, které byly v dotazníku učitelům nabízeny. Přestože ne každý učitel má možnost skupinové vyučování ve svých hodinách uplatnit, všichni se shodli, že tato forma výuky je efektivní a produktivní z těchto důvodů (uvádím příklady z dotazníků):

Individualizace, samostatnost, svoboda, eliminuje se dopad kontroly na jedince ze strany učitele, vzájemná motivace, předávání podnětů a vědomostí, vzájemné opravování, vzbuzuje soutěživost, rozvíjí sociální dovednosti – komunikace, konverzace mezi sebou, navazování sociálních vazeb, tolerance.

Úspěšní mohou být v rámci celé skupiny i žáci, kteří v individuální práci být úspěšní nemusí. Učí práci v týmu a respektu k ostatním. Zlepšuje individuální vztahy v kolektivu.

Žáky je obvykle vnímáno jako zábavné, tudíž napomáhá k větší efektivitě vyučování. Učí organizaci a dělbě práce.

V menším týmu se žáci nebojí vyjadřovat, lépe se učí jeden od druhého.

V případě, že třídu rozdělíme do smíšených skupin podle schopností, silnější žáci mohou pomoci slabším nebo společně pracovat na jednom projektu, který se skládá z úkolů na různých úrovních. Děti se musí domluvit na způsobu práce, učí se „táhnout za jeden provaz“ (zvláště, pokud mají svou společnou práci prezentovat před jinými dětmi).

Jako zmíněná rizika skupinové výuky učitelé uvedli:

Učitel musí práci skupin sledovat a upozorňovat na chyby.

Někteří jedinci splynou se skupinou a neúčastní se aktivně na úkolu. Skupinová výuka je produktivní, pokud jsou žáci na obdobné jazykové úrovni.

9.6 Souhrnné vyhodnocení – specifika výuky češtiny v zahraničí

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, jak se výuka liší od škol v ČR. Tato kapitola shrnuje všechna specifika každé zkoumané instituce zvlášť. K vyhodnocení byly použity i poznámky učitelů z dotazníků. Uvedený přehled je zobecněním získaných údajů, výjimky byly prezentované výše.

Popis každé vzdělávací instituce obsahuje charakteristiku studentů a jejich jazykovou úroveň. Dále specifika výuky a základní požadavky na osobu českého učitele působícího v zahraničí.

9.6.1 Krajský vzdělávací program

Studenti KVP jsou krajané všech věkových kategorií. Jsou to lidé, kteří mají české kořeny, ale svou kulturou a jazykem se již řadí mezi příslušníky jiné země, ve které žijí. KVP má v kurzech i cizince, kteří se chtějí učit češtinu. S výjimkami, které tvoří komunity v Chorvatsku a Rumunsku, odpovídá jazyková úroveň studentů cizincům, kteří se učí česky.

Výuka v KVP má charakter dobrovolných jazykových kurzů. Ve školách je výuka češtiny, až na výjimky, volitelná. Snaha o pravidelnost výuky je často narušena vnějšími vlivy (práce, nepřízeň počasí). Nevyučuje se dle žádného vzdělávacího programu, protože výuka se v každé zemi a v každé skupině musí přizpůsobovat studentům.

Primárním cílem výuky KVP je rozvíjet a podporovat vztahy s krajany, což se provádí výukou českého jazyka, ale také kulturními akcemi různého druhu. Je třeba dělat výuku zajímavou, motivovat studenty a učit se formou hry v přátelském prostředí. Důraz se klade na procvičování konverzace, na schopnost praktického využití jazyka v životě. V některých skupinách lze používat české učebnice, převládají však učebnice češtiny pro cizince. Počty studentů v kurzech se velmi liší a během roku kolísají. V některých kurzech jsou žáci stejného věku (např. ve školách v Rumunsku a Chorvatsku), v jiných učitel musí vytvořit učební podmínky pro velmi smíšené skupiny (jazykově i věkově), což klade naprosto jiné požadavky na krajského učitele než na učitele v českých školách.

Učitelé v KVP jezdí ke krajanům na omezenou dobu působení a v cizí zemi nežijí. Učitel, který projde výběrovým řízením Domu zahraničních služeb, musí mít dostatečnou kvalifikaci, ale hlavně musí být ochoten přizpůsobovat se nepohodlným životním podmínkám a jiné kultuře. Osoba učitele je hlavní reprezentací české kultury a jazyka. Učitel musí vyučovat prostřednictvím *zážitků a „názorných didaktických pomůcek“*,

kterými může být i zpěv českých písní, vaření českých jídel a oslavy českých svátků. Aby výuky češtiny mohla pokračovat i po odjezdu vyslaného učitele, byl vytvořen metodologický kurz v ČR, do něhož se mohou přihlásit pokročilí krajané. Po absolvování kurzu přebírají roli učitele v krajské komunitě.

9.6.2 Evropské školy

Studenti EŠ jsou české děti, které se odstěhovaly do zahraničí s rodiči a v cizí zemi žijí dočasně (řádově na dobu několika let). EŠ poskytuje předškolní, školní a středoškolské vzdělání. V současné době jsou EŠ jedinou institucí v zahraničí, která poskytuje i středoškolské vzdělání s maturitou v českém jazyce. Jazyková úroveň studentů je na úrovni českých žáků, protože studenti v zahraničí studují pouze několik let, mají pravidelnou školní výuku českého jazyka a jsou z rodin, v nichž se mluví česky.

Výuka je povinná pro všechny studenty přihlášené do EŠ. Dle zkušeností učitelů má povinná školní docházka na předmět český jazyk a literatura úplně jiný charakter, co se týká přístupu studentů, než v ČR. Jak píše jeden z učitelů, *žáci s radostí přicházejí do hodin, aby si konečně mohli užít pobytu ve svém rodném jazyce, a mluví a mluví, je to jejich jediná příležitost, jak si v průběhu školního dne promluvit ve své mateřštině.*

Z formálního hlediska se však výuka češtiny v EŠ podobá českým školám nejvíce. V plných třídách se rozvíjí psaná i mluvená forma jazyka, důraz se klade na vlastní aktivitu žáků. Aktivita a typy cvičení se střídají, aby byly hodiny pestré. Dva žáci se učí individuálně s českým učitelem, což má zcela jiný ráz než vyučování v naplněné třídě. Studenti se učí podle českých učebnic.

Systém EŠ povoluje otevření vlastní jazykové sekce pouze v případě, že se naplní minimální počty studentů. Ve třídách se tak učí žáci nadprůměrní i podprůměrní, bez obtíží i s poruchami učení. Český učitel nemá možnost žáky rozdělit do více tříd dle pracovních výkonů, a tak musí výuku organizovat tak, aby byli všichni žáci zapojeni a postupovali dle vzdělávacího programu.

Učitelé na EŠ působí v zahraničí na určitou dobu, většinou několik let. Učitel češtiny v české sekci EŠ má mnohem více funkcí, než pouze předávat jazykové vědomosti žákům. Jeden z učitelů popsal roli učitele v EŠ (zkrácená výpověď jednoho z učitelů): *Učitel neučí jen český jazyk, ale je i zprostředkovatelem mezi různými obory vyučovanými v cizím jazyce, resp. nevyučovanými na škole vůbec. Učitel sleduje dění v různých oblastech kultury, zejména české, a žáky na ně upozorňuje a poutá jejich pozornost (koncerty, filmy, výstavy). Učitel často pořádá či spoluorganizuje různé akce, na kterých se*

Češi mohou sejít a pohovořit, například Vánoční trh atd. Učitel má i psychologicko-terapeutickou roli – stává se často rádcem a psychologem zejména kvůli tomu, že je ve škole jediným, s kým mohou žáci probrat své záležitosti v rodném jazyce.

9.6.3 Česká škola bez hranic

Jak bylo uvedeno v charakteristice studentů v kapitole o ČŠBH, žáci jsou v 90 % děti s českým občanstvím, které pochází ze smíšených manželství. Vyrůstají tedy více méně v přirozeně bilingvním prostředí. Jazyková úroveň žáků se velmi liší v závislosti na rodině, ze které dítě pochází. Ve třídách ČŠBH se dohromady učí žáci, kteří jsou na úrovni rodilých mluvčích s těmi, kteří dělají velké chyby v češtině dané dominancí cizího jazyka. Jedna z učitelek popsala jazykovou situaci: *Pro děti, které navštěvují ČŠBH, je český jazyk často až na třetím či čtvrtém místě za francouzštinou, angličtinou a jiným dalším jazykem.*

Výuka je doplňovacím vzděláváním pro žáky, kteří se chtějí učit českému jazyku a reáliím a usnadňuje učení těm, kteří jezdí do ČR plnit rozdílové zkoušky. Děti plní povinnou školní docházku ve škole příslušné země a vědomosti z českého jazyka, literatury a reálií doplňují v ČŠBH ve volném čase. Jak píše jedna z učitelek, *u starších žáků je výuka snadnější, protože děti mají určité znalosti ze školy, kterou navštěvují v zahraničí. V těchto případech si musí osvojit pouze české názvosloví. U učiva, které je specifické pro češtinu (vyjmenovaná slova, i/y apod.) je třeba se více zaměřit na pochopení a procvičování látky.* Výuka probíhá pravidelně ve volných dnech, tedy většinou o víkendech.

Vyučuje se dle RVP ČŠBH a používají se české učebnice, jak bylo uvedeno v kapitole o výuce ČŠBH. Žáci se učí formou hry, vytváření uměleckých děl, účastní se různých akcí a soutěží (například o nejkrásnější čtenářský deník), při nichž se učí českému jazyku z kontextu.

Vyučovací hodiny jsou zaměřené hlavně na mluvený jazyk vzhledem k věku žáků. Ve vyšších ročnících se procvičuje psaná čeština jako na českých základních školách. Cílem ČŠBH je vychovat z nejmenších žáků stabilní, jazykově homogenní skupiny studentů, kteří budou pokračovat ve studiu až do deváté třídy. Zatím počty žáků neumožňují vytvářet třídy, které by byly složené z žáků na přibližně stejné úrovni. Často se učí v malotřídkách, kde jsou žáci různého věku. Starší pomáhají mladším, žáci s lepší znalostí jazyka pomáhají slabším. V mnoha pobočkách se vyučuje „třída“, která má maximálně deset žáků. Organizace výuky proto vyžaduje úplně jiný přístup než v českých třídách. Vyučuje se dle českých učebnic.

Učitelé se při výuce často setkávají s dominancí cizího jazyka, který má značný vliv na češtinu. Projevuje se to například *při čtení, kdy žáci mají tendenci číst „schovala“ jako „šovala“* (vliv němčiny). Pro mnoho dětí je čeština druhým až třetím jazykem, takže jeho úroveň je slabá. Jiným specifickým, které se v českém prostředí nevyskytuje, je neschopnost rozlišování/neznalost adekvátních rovin jazyka při promluvě. Jedna učitelka uvedla, že *ve třídě má žákyni, na kterou maminka mluví pouze ve zdvořilostech, tudíž je ve škole nucena měnit zabarvení slov na neutrální. Běžně se děti učí genetickou metodou (spojení obrázek – slovo), ale v případě této dívky bylo nutno přejít na metodu hláskování a vytvářet vztahy mezi citově zabarvenými slovy a jejich neutrálními synonymy*. Více učitelů uvedlo toto specifikum jako problém – například i ve 4. třídě používají „papat“ místo „jíst“.

Učitelé ČŠBH jsou převážně Češi dlouhodobě žijící v dané zemi, kteří vstoupili do smíšeného manželství a u svých dětí chtějí zachovat kulturní a jazykovou bilingvnost. Statistiky uvedené ve studii A. Jančové (2011)¹⁴⁴ potvrzují, že se do zahraničí vdává mnohem více českých žen než mužů, z čehož vyplývá, že snahy o rozvíjení češtiny mimo naše území pramení převážně ze strany matky/učitelky. Cílem učitele je sdružování českých dětí, aby byly v kontaktu se stejně mluvícími vrstevníky a aby češtinu slyšely od jiných mluvčích, ne jen od jednoho rodiče, a tím rozšiřovaly slovní zásobu. ČŠBH nabízí studentům pedagogiky praxi ve svých pobočkách.

¹⁴⁴ Jančová, A: *Úvod do problematiky češtiny jako jazyka užívaného za hranicemi české republiky, problematiky českého žákovského korpusu a analýzy textů dětí z česko-francouzských rodin*; Brno : 2011

9. ZÁVĚR

Práce přináší bližší náhled do vzdělávacích snah, které vychází ze strany české vlády nebo ze strany Čechů žijících v zahraničí. Pomineme-li katedry slavistiky a slovanských studií na univerzitách po celém světě, institucionální vzdělávání poskytující výuku češtiny našim rodilým mluvčím je ve svých začátcích.

Snahy o udržování vztahů s českými emigranty a krajany ze strany české vlády byly obnoveny po revoluci v roce 1989, a to nejprve Krajanským vzdělávacím programem v roce 1995. Po vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004 naše vláda přistoupila k Úmluvě o Evropských školách, a tím se stala jejich součástí. Na školách v Bruselu a Lucemburku byly zřízeny české sekce.

Přibližně ve stejnou dobu, na podzim roku 2003, vznikl první kroužek České školy bez hranic založený českou lékařkou Lucií S.-Boucher, která vychovává své děti ve smíšeném manželství v Paříži. Z malého dobrovolného jazykového kroužku se za osm let vyvinul mezinárodní projekt, který v současné době poskytuje předškolní a základní vzdělání českým dětem vyrůstajícím v zahraničí. Soustředí se na výuku českého jazyka a literatury a na české reálie.

Diplomová práce může být přínosná všem učitelům, kteří by se chtěli podílet na zahraničních aktivitách týkajících se vzdělávání v češtině; dále všem českým rodinám s dětmi, které žijí dlouhodobě v zahraničí; a Čechům, kteří vstoupili do smíšeného manželství, v němž chtějí udržet češtinu jako aktivní komunikační jazyk i u svých potomků.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké faktory odlišují výuku češtiny v zahraničí od výuky v ČR, jaké metody se ve výuce používají a na co je ve výuce kladen důraz.

Ve zkoumaných projektech se výuka liší od klasických českých škol téměř ve všech aspektech. V českých sekcích Evropských škol i v České škole bez hranic se vyučuje dle osnov, které jsou v souladu s RVP pro ZŠ a gymnázia. Přestože instituce vyučují český jazyk dle stejného výchozího vzdělávacího programu jako školy v ČR, výsledky výzkumného šetření poukázaly na rozdílnosti výuky českého jazyka na školách v zahraničí (včetně Krajanského vzdělávacího programu), která nebyla očekávána.

Učitel není jen „češtinář“, ale je také symbolem české kultury, plní sdružovací funkci mezi studenty a mnohdy je jediným rodilým mluvčím mimo domácí prostředí.

Ve většině případů výuka není povinností, ale zájmovou činností, což zvyšuje motivaci k učení. Studenti v zahraničí si uvědomují, že hodiny českého jazyka jsou pro ně

v podstatě jedinou příležitostí interakce v rodném jazyce, což zcela mění jejich přístup k výuce. Atmosféra ve třídách má proto přátelštější ráz, k čemuž napomáhá i počet žáků – kromě Evropských škol probíhá většina kurzů v malých skupinách studentů. Vytváří se tak příznivé prostředí, v němž se všichni žáci mohou aktivně podílet na výuce.

Výzkum potvrdil, že jazykové znalosti žáků nejsou na stejné úrovni s žáky v ČR. Pohybují se na úrovni cizinců začínajících s češtinou jako cizím jazykem až po ty, kteří jsou na úrovni rodilých mluvčích. Jazykové znalosti jsou hlavním faktorem, který výrazně ovlivňuje podobu výuky češtiny. Metody a typy cvičení proto musí být voleny tak, aby odpovídaly schopnostem žáků.

Překvapivým zjištěním o formách výuky bylo, že skupinové vyučování se nepoužívá tak často, jak bylo předpokládáno. Je to dáno počtem žáků ve třídách, který mnohdy nedostačuje na rozdělování do pracovních skupinek. Naopak frontální vyučování se uplatňuje častěji, protože malý počet žáků umožňuje aktivní zapojení všech. Přestože se učitelé snaží výuku sjednotit a pracovat se všemi dohromady, vnitřní rozrůzněnost ve třídách vyžaduje individuální přístup, který byl uveden jako častá forma výuky, dokonce i ve třídách Evropských škol.

Potvrdilo se, že ve výuce všech škol se klade důraz na rozvoj mluveného projevu a rozšiřování slovní zásoby, což se týká zejména Krajanského vzdělávacího programu (z důvodů uvedených v souhrnném vyhodnocení výzkumu). Evropské školy i Česká škola bez hranic se však snaží rovnoměrně používat psaná i mluvená cvičení – překvapivým zjištěním bylo, že učitelé často používají diktáty jako formu procvičování i prověřování.

Učitelé se snaží používat různé metody výkladu nového učiva i procvičování osvojené látky, aby hodiny nebyly stereotypní a nudné. Obecně lze říci, že se upřednostňují induktivní metody prezentace nové látky, aby žáci sami vyvozovali obecná pravidla o probíraném jevu. Zároveň se tím zvyšuje učební aktivita žáků a rozvíjí se tak jejich samostatné myšlení. Učitelé se shodují na tom, že pokud to povaha látky a znalosti žáků umožňují, využívají genetickou metodu a zasazují nové učivo do již známého kontextu.

Kromě jazykových znalostí studentů má na výuku vliv také právní zařazení škol do českého systému. Krajanský vzdělávací program není oficiální školou, proto jeho učitelé studenty neproěřují a nehodnotí, nebo používají didaktické hry jako zpětnou vazbu a formu zjišťování studijních pokroků. Oficiální prověřování a hodnocení lze plně využít zatím pouze v Evropských školách, protože česká vláda plně uznává zde dosaženého vzdělání. Tím se však redukuje jiné kreativní metody, které používá například Česká škola bez hranic. Ze zákona nemůže bez akreditace žáky hodnotit, a tak využívá pro diagnostiku

žáků rozmanitých didaktických her (uvedené v kapitole Výzkum) a pozorování jejich celkové učební aktivity. Ve všech zkoumaných školách je velmi populární buď samotné slovní hodnocení, nebo jeho kombinace s jinou metodou – známkování, bodování, razítka, obrázky apod.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé se snaží používat při výuce počítače, výukové programy a jiné technické pomůcky, protože práce s nimi je pozitivně vnímána žáky i učiteli. V Evropských školách se při výuce češtiny používá technické vybavení méně, protože na ně v hodinách není prostor. Výjimkou jsou žáci, kterým je výuka češtiny poskytována individuálně přes skype.

Výzkumné šetření formou dotazníku pro učitele přiblížilo skutečnou situaci výuky češtiny v zahraničí a může posloužit jako východisko pro další podrobnější zkoumání. Dotazník byl vytvořen s předpokladem, že všichni studenti mají jazykovou úroveň rodilých mluvčích, ale tento fakt se neshoduje s realitou. Na základě získaných poznatků bych proto další zkoumání výuky češtiny na těchto školách založila na terénním výzkumu – pozorování hodin češtiny, asistování při výuce, účastnění se konferencí a seminářů o školách (zejména ČŠBH). Dotazníky bych formulovala konkrétněji a byly by vytvořeny pro každou vzdělávací instituci zvlášť s ohledem na specifika jejich výuky.

Z dosavadních zjištěných poznatků o výuce češtiny v zahraničí vyplývá, že rozvoj češtiny v cizojazyčném prostředí je velmi obtížný úkol, který vyžaduje vytrvalost rodičů a pochopení okolního prostředí. S nástupem dětí do školy v cizí zemi se i přes vynaložené úsilí čeština stává druhořadým jazykem. České školy a programy v zahraničí neslouží jen jako prostředek k výuce češtiny a českých reálií, ale představují i kulturní a národní pouto s domovem. Existenci českých škol v zahraničí proto vidím jako jediné řešení, jak vychovat simultánně bilingvní Čechy a zachovat tak český jazyk a kulturu pro další generace.

Můj názor na význam českých škol v zahraničí se ztotožňuje s tvrzením Lucie S.-Boucher, která v popisu projektu Českých škol bez hranic zdůrazňuje, že *mladá generace Čechů (kteří navštěvují ČŠBH) vyrůstající v zahraničí je pro svou rodnou zemi intelektuálním, ekonomickým a sociálním potenciálem. Tyto děti budou schopny, díky svým jazykovým a kulturním znalostem, uchovat českou identitu v zahraničí a přispět ke vzájemnému porozumění mezi národy.*¹⁴⁵

¹⁴⁵ ČŠBH. *Co je Česká škola bez hranic?* [cit. 27-11-2011]. Dostupné online na: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>

LITERATURA

- AV ČR. Ústav pro jazyk český. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha : Academia, 2001. ISBN 80-200-0493-9.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice*. Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X
- HARDING-ESCH, Edith a RILEY, Philip. *Bilingvní rodina*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-358-1
- JAKLOVÁ, Alena. *Národní a sociálně-ekonomická sebereflexe českých přistěhovalců v čechoamerických periodikách 19. a 20. století*. Praha : Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2006. ISBN 80-86729-30-3
- KUČERA, Karel. *Český jazyk v USA*. – Vyd. 1. – Praha : Karolinum, 1990.
- GRUNTOVÁ, Blanka. *Mým jazykem je čeština, i když ne tak docela*. Škola a rodina č.5/2010
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha : VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha : Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8
- JANČOVÁ, Anna. *Úvod do problematiky češtiny jako jazyka užívaného za hranicemi české republiky, problematiky českého žákovského korpusu a analýzy textů dětí z česko-francouzských rodin*. Brno, 2011.

DOKUMENTY STAŽENÉ Z INTERNETU:

- Března, M. *Závěrečná zpráva. Výuka českého jazyka na gernické škole*. Gerník, 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&
- Cermat. Katalogy požadavků. *Katalog Český jazyk a literatura – vyšší úroveň*. Schváleno 11.3. 2008. Str. 3–6. [cit. 27-11-2011]. Dostupné online na: <http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>
- ČŠBH. *Vzdělávací program ČŠBH*. [cit. 27-09-2011]. Dokument je dostupný ke stažení na: <http://www.csbh.cz/sekundarni-odkazy/co-je-csbh/vzdelavaci-program-csbh>
- ČT24. *Rozdílovým zkouškám pro děti v cizině možná odzvoní*. 2. 8. 2010. ČTK, Praha. [cit. 20-11-2011]. Dostupné online na: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/97442-rozdilovym-zkouskam-pro-deti-v-cizine-mozna-odzvoni/>
- Dům zahraničních služeb. *Přehled učitelů působících u krajských komunit 1997–2011*. [cit. 29-10-2011]. Dokument je dostupný online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project_folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

General Brochure about the European Schools. European school publications. Str. 13. [cit. 27-08-2011].

Gruntová, B. *Mým jazykem je čeština, i když ne tak docela*. Rodina a škola. 12. 5. 2010. Vydání 5/2010. [cit. 2011-11-01] Článek je dostupný online na: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/-mym-jazykem-je-cestina--i-kdyz-ne-tak-docela-/41581/>

Gruntová, B. *Podoby výuky češtiny v zahraničí - specifika ČŠBH*. Veřejné slyšení Stálé komise Senátu pro krajany žijící v zahraničí. Senát PČR Praha. 27.04.2010. [cit. 01-10-2011] Záznam je dostupný online na: <http://csbh.cz/sites/default/files/senat-Gruntova.pdf>

Havlíček, M. *Novorossijsk a okolí*. 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

Herrmannová, H. *Učitelé u krajanských komunit*. [cit. 17-10-2011]. Závěrečná zpráva z Eibenthalu, v Rumunsku, dostupná online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

Hlavatá, V. *Závěrečná zpráva — rok 2009/2010, Daruvar, Chorvatsko*. 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

Horn, M. *Srbsko – Bela Crkva, Kruščica, Češko Selo, Gaj. Krajanské spolky – Matice česká, Češi jižního Banátu*. Bela Crkva, 2010. [cit. 17-10-2011]. Závěrečná zpráva dostupná na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

Krous, J. *Zpráva z pobytu u krajanské komunity v paraguayské Itapoa (1. 3. 2009–5. 2. 2010)*. Mimoň, 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

Matyášová, B. *Právě otvíráme další školu, v Bruselu*. 8. 12. 2009. Akademie. Lidové noviny. [cit. 27-09-2011]. Článek je dostupný online na: <http://www.czechschool.org.uk/press/rozhovor%20Slav%20Boucher.pdf%201209.pdf>

Matyášová, J. *Všichni čeští světáci*. Lidové noviny. 27. 8. 2011. [cit. 13-10-2011]. Článek je dostupný online na: <http://csbh.cz/sites/default/files/CesiLN.pdf>

Mocová, P. *Výuka českého jazyka u krajanských komunit. Sao Paulo, Brazílie*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

MŠMT ČR. *Z dokumentu Argentina*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

MŠMT ČR. *Z dokumentu Brazílie*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

MŠMT ČR. Z dokumentu *Chorvatsko*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

MŠMT ČR. Z dokumentu *Paraguay*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

MŠMT ČR. Z dokumentu *Rumunsko*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

MŠMT ČR. Z dokumentu *Rusko*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

MŠMT ČR. Z dokumentu *Srbsko*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

MŠMT ČR. Z dokumentu *Ukrajina*. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

Netušilová, M. *Učební úlohy z fyzické geografie ve výuce zeměpisu na ZŠ*. Brno, 2008. [cit. 20-10-2011]. Diplomová práce dostupná online na: <http://theses.cz/id/ghjr08/84929-897455786.pdf>

Pilátová. *Zpráva o vyučování českého jazyka a kultury v Argentině. Rok 2009. Města Buenos Aires, Santa Fe, Rosario*. . [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=256&view_type_code=document&general_file_id=1495&

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. [cit. 2011-11-25]. Dostupné online na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 25-11-2011]. Dostupné online na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Rusín, V. *Hodnotící zpráva za školní rok 2009-2010*. Daruvar, 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

Řezníčková, Eva. *Zpráva o průběhu učitelského působení na Ukrajině u krajanských spolků v Čechohradě, Melitopolu, Záporoží a Oděse*. 2010. [cit. 17-10-2011]. Zpráva je dostupná online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

S.-Boucher, L. *České školy bez hranic*. Příspěvek z konference Krajané a kultura. Národní muzeum Praha. 6. –8. 9. 2010. [cit. 27-09-2011]. Záznam je dostupný online na: <http://www.zahranicnicesi.com/>

Schola Europaea. *Inspektoři Evropských škol*. Právní základ Evropských škol. [cit. 24-08-2011]. Dokument je dostupný online na:

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/213/Dispos_B3_cs.pdf

Schola Europaea. Právní základ Evropských škol. [cit. 17-08-2011]. Česká verze *Úmluvy o statutu Evropských škol* je dostupná ke stažení na: <http://www.eursc.eu/index.php?id=93>.

Schola Europaea. *Předpis o Evropské maturitě*. [cit. 27-08-2011]. Dostupné online na:

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/225/Dispos_E1_cs.pdf

Sígl, M. *Děti v zahraničí potřebují české školy bez hranic*. Společnost. Neviditelný pes. 5. 8. 2010. [cit. 12-10-2011]. Článek je dostupný online na:

http://neviditelnypes.lidovky.cz/spolecnost-deti-v-zahranici-potrebuji-ceske-skoly-bez-hranic-p59-p_spolecnost.asp?c=A100803_182804_p_spolecnost_wag

Stejskalová, M. *Bilingvismus - integrace a identita*. Rozhovor s Lucií Boucher-Slavíkovou o České škole bez hranic. Krajane.net. 13. 2. 2009. [cit. 27-09-2011]. Článek je dostupný online na: <http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=1570>

Suchomelová, J. *Krajanská komunita v Paraguayi*. [cit. 17-10-2011]. Závěrečná zpráva je dostupná online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&view_type_code=document&

Štráfěldová, M. *České děti v Bruselu mají svou školu bez hranic*. 25. 1. 2010. [cit. 28-09-2011]. Dostupné online na: <http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=1844>

Štráfěldová, M. *Sít' Českých škol bez hranic se rozrůstá, už je jich patnáct*. Český rozhlas. Radio Praha. 3. 8. 2011. [cit. 18-10-2011]. Záznam je dostupný online na:

<http://www.radio.cz/cz/rubrika/udalosti/sit-ceskych-skol-bez-hranic-se-rozusta-uz-je-jich-patnact>

Štráfěldová, M. *Škola bez hranic pomáhá českým rodičům v zahraničí s výukou češtiny pro jejich děti*. Krajane.net. 19. 9. 2009. [cit. 20-09-2011]. Článek je dostupný online na:

<http://krajane.radio.cz/articleDetail.view?id=1717>

Schola Europaea. *Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol – Syllabus Czech L1 for the Secondary Cycle of the European Schools*. 6.11. 2009. [cit. 27-08-2011]. Dostupný online na:

http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/108/2009-D-229-cs-2.pdf

Uličný, O. *Slovanské jazyky a globalizace*. [cit. 26-11-2011]. Dostupné online na:

www.ulicny.nazory.cz/slovan.doc

Usnesení vlády České republiky ze dne 9. dubna 2010 č. 262 o pokračování Programu podpory českého kulturního dědictví v zahraničí na léta 2011 až 2015. [cit. 10-10-2011]. Dostupné online na:

[http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/72A83383C9EDB097C12576FF002A089D/\\$FILE/262%20uv100409.0262.pdf](http://kormoran.vlada.cz/usneseni/usneseni_webtest.nsf/0/72A83383C9EDB097C12576FF002A089D/$FILE/262%20uv100409.0262.pdf)

Vychodilová, J. *Taxonomie učebních úloh v hodinách českého jazyka pro 4. ročník ZŠ*. Brno, 2008. [cit. 20-10-2011]. Taxonomie byla převzata z této bakalářské práce dostupné online na: http://is.muni.cz/th/190622/pedf_b/?lang=cs

Zikmundová, M. *Osvojování anglického jazyka u dětí předškolního věku v bilingvní třídě mateřské školy*. České Budějovice, 2010. [cit. 16-11-2011]. Bakalářská práce je dostupná online na: http://theses.cz/id/21911h/downloadPraceContent_adipIdno_18782

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Česká centra. *O nás*. [cit. 20-03-2011] Dostupné online na: <http://www.czechcentres.cz/o-nas/>

Česká misie v Chicagu. [cit. 20-03-2011] Dostupné online na: <http://home.comcast.net/~velehradchicago/>

Česká škola Frankfurt nad Mohanem. [cit. 20-07-2011]. Dostupné online na: <http://www.ceskaskolafrankfurt.de/>

České a slovenské kulturní centrum v Kanadě. Beseda, Montreal. 2005. [cit. 20-03-2011] Dostupné online na: <http://www.beseda.ca>

ČŠBH. *Co je Česká škola bez hranic?* [cit. 27-09-2011]. Dostupné online na: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh>

ČŠBH. *Koncepce*. [cit. 18-07-2011]. Dostupné online na: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh/koncepce>

ČŠBH. *Kritické myšlení*. Primární zdroj: <http://www.kritickemysleni.cz>. [cit. 18-11-2011]. Dostupné online na: <http://csbh.cz/pariz/kriticke-mysleni>

ČŠBH. *Více o bilingvistu*. [cit. 13-5-2011]. Dostupné na: <http://www.csbh.cz/vice-o-bilingvistu>

ČŠBH. *Výuka*. [cit. 03-09-2011]. Dostupné online na: <http://www.csbh.cz/co-je-csbh/program>

ČT, Kosmopolis, 23.4.2010. *Češi v Paříži*. [cit. 13-7-2011]. Reportáž ČT je dostupná online na: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1095908415-kosmopolis/210562210300006/>

Dům zahraničních služeb. *Krajané. Základní popis*. Aktualizováno: 26. 4. 2011 [cit. 20-03-2011] http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=16&

Dům zahraničních služeb. *Přijetí tří žáků ke vzdělávání v oboru pedagogika na středních školách v ČR*. [cit. 25-03-2011]. Dostupné online na: http://www.dzs.cz/index.php?a=view-project-folder&project_folder_id=365&

Ministerstvo vnitra. *Integrace přesídlenců – Krajané přesídlení do ČR*. Červen 2008. [cit. 29-03-2011]. Dostupné na: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/azyl/integrace.html#krajane>

MŠMT ČR. *Evropské školy*. [cit. 27-08-2011]. Dostupné online na:
<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropske-skoly>

MŠMT ČR. *Krajanský vzdělávací program*. [cit. 25-03-2011]. Dostupné online na:
<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/krajansky-vzdelavaci-program>

MŠMT ČR. *Postup při uznávání vzdělání dosaženého v Evropských školách*. [cit. 22-08-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/postup-pri-uznavani-vzdelani-dosazeneho-v-evropskych-skolach-v-cr>

MŠMT ČR. *Základní informace o Evropských školách*. Akt. 24.11. 2010. [cit. 17-10-2011]. Dostupné online na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach>

MŠMT ČR. *Zásady pro uznávání vzdělání, dosaženého v Evropských školách, v České republice*. [cit. 22-08-2011]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/postup-pri-uznavani-vzdelani-dosazeneho-v-evropskych-skolach-v-cr>

MZV ČR. *Česká škola bez hranic*. 12.6. 2010. [cit. 27-09-2011]. Dostupné online na:
http://www.mzv.cz/jnp/cz/srp/studium_v_zahranici_a_cr/ceska_skola_bez_hranic.html

MZV. *Nová koncepce vztahu MZV k Čechům v zahraničí*. 05.08.2011. [cit. 29-03-2011]. Dostupné na:
http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/krajane/nova_koncepce_vztahu_mzv_k_cekum_v/index.html

Schola Europaea. *Background*. [cit. 17-08-2011]. Dostupné na:
<http://www.eursec.eu/index.php?id=133>

Schola Europaea. *Language sections*. [cit. 20-08-2011]. Dostupné online na:
<http://www.eursec.eu/index.php?id=202>

Speciální typy otázek. Dotazník – online. [cit. 21-11-2011]. Dostupné online na:
<http://www.dotaznik-online.cz/otazky-dotazniku.htm>

Velvyslanectví České republiky v Brasílii. *Krajanský vzdělávací program a výuka češtiny v zahraničí*. [cit. 25-03-2011]. Dostupné online na:
http://www.mzv.cz/brasilia/cz/kultura_krajane_skolstvi/krajansky_vzdelavaci_program_a_vyuka/index.html

Resumé

Diplomová práce se zabývá výukou českého jazyka na českých školách v zahraničí. Klade si za cíl zjistit, na co čeští učitelé ve výuce kladou důraz, jaké metody používají a jaká specifika s sebou výuka v zahraničí nese.

Teoretická část práce nastiňuje historický vývoj české emigrace od 2. poloviny 19. století, aspekty bilingvismu, které výuku češtiny v zahraničí ovlivňují, a představuje tři zkoumané vzdělávací instituce – Krajanský vzdělávací program, Evropské školy a Českou školu bez hranic.

Ve výzkumné části jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, které bylo zacíleno na učitele. Byly zjišťovány používané formy vyučování a metody výuky – způsob prezentace nového učiva, procvičování a typy úloh, metody prověřování a hodnocení a četnost používání technických pomůcek při výuce. Interpretace výsledků je uvedena v souhrnném vyhodnocení se zaměřením na specifika výuky češtiny v zahraničí.

Abstract

This diploma thesis focuses on teaching the Czech language in Czech schools abroad. The goal being to identify the various pedagogical methods the educators use and how teaching Czech abroad differs from teaching approaches inside the Czech Republic.

The theoretical section examines the historical development of Czech emigration from the second half of the 19th century, aspects of bilingualism that effect teaching Czech abroad, and examples of three educational institutions – Expatriate Educational Program, European Schools, and Czech Schools without Borders.

The research section reviews the results of a questionnaire survey aimed at Czech teachers abroad. It made specific inquiries into classroom interaction and teaching strategies – methods of presenting new subject matter, types of exercises, modes of testing and evaluating, and how frequently technical tools were used. Interpretation of the results is presented in a summary evaluation which focuses on the specifics of teaching Czech abroad.

Klíčová slova

VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA V ZAHRANIČÍ, ČESKÉ ŠKOLY V ZAHRANIČÍ, KRAJANSKÝ
VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, ČESKÁ ŠKOLA BEZ HRANIC, EVROPSKÉ ŠKOLY

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Z emailu Dušana Hladíka, českého misionáře v Chicagu

Výuka českého jazyka i dnes pokračuje pro zájemce formou spíše lidových kursů. V Chicagu samotném je několik míst, kde se tak po léta děje. Předně zmíněný profesor Jandáček (dnes již na pensi) zde vede několik večerních kursů českého jazyka pro dospělé starousedlíky, učí současně asi tři skupiny (pondělí večer, sobota dopoledne). Podobně probíhají kursy pro dospělé v tzv. Masarykově škole v Berwvynu. Jedná se o český spolek, existující již asi 100 let, zde mají myslím jednou týdně kursy pro dospělé a v sobotu kursy pro děti. V poslední době dle mých informací je dětí hrstka. Také v naší České katolické misii nepřetržitě probíhají kurzy pro děti tzv. sobotní škola, u nás nese název Sobotní škola Kardinála Berana. Učíme děti asi od 6 do 15 let. Počet účastníků je každoročně jiný tak 10-15 dětí. Zde učím já jednu hodinu náboženství v českém jazyce a potom rodilá Češka učí děti český jazyk a vlastivědu a mimo to učíme i příležitostně zájemce o mikulášskou besídku písničky a básničky apod. Já zde jsem již 12 let a za tu dobu se mi zde vystříдалo několik učitelek a učitelů, někteří s pedagogickou kvalifikací jiní bez ní. Jen na okraj bych poznamenal, že všichni učitelé učí zdarma, nebere se od dětí školné. (...) My bereme do školy děti z rodin, kde se doma mluví česky, takže děti ovládají hovorovou češtinu. Děti z anglicky mluvících rodin by se v této škole nechytaly a nebyly by schopny se za tak krátkou dobu český jazyk naučit. U nás se učí v sobotu odpoledne od 15,30 do 18,00 hod. Nové pokusy jsou nyní v Ústředně Moravských spolků, což je snad největší český spolek (asi 120 členů), který se zabývá folklórem. Zde minulý měsíc začaly české kursy pro děti – většinou z anglicky mluvících rodin opět v sobotu dopoledne. To je tedy několik informací, jak to zde v poslední době vypadá. Perspektiva žádná, pokud se nezmění emigrační politika USA. (...) pokud se vzali dva Češi, papíry nezískají; mají zde i děti, ale ty dostanou americké občanství až v 18 letech a tak je obvykle rozhodující věk, kdy mají jít děti do školy, zda zůstat zde a poslat děti do americké školy a dál žít v nejistotě nebo se vrátit do Česka, aby děti chodily do školy tam. Většinou u těch bez dokumentů vítězí druhá varianta.

Mons. ThDr. Dušan Hladík, Český misionář v Chicagu¹⁴⁶

Příloha č.2

Rozhovor s PaedDr. O. Vlachovou v Domě zahraničních služeb

¹⁴⁶ z emailu Mons. ThDr. Dušan Hladík ze dne 16.3.2011 (autentický text neprošel korekcí autorky práce)

Byla jsem pozvána na rozhovor s PaedDr. Olgu Vlachovou, abych se jí mohla zeptat na několik konkrétních otázek, které se týkají výuky češtiny zprostředkované Krajským vzdělávacím programem:

- Jaké předměty krajský učitel vyučuje (jen čj nebo i vlastivěda, dějepis apod.)?
Programem je dané, že se učí jen český jazyk a literatura, ale učitelé se podílejí na různých dalších činnostech – mohou vyučovat hudební a výtvarnou výchovu, angličtinu,...

- Kolik hodin týdně je věnováno výuce češtiny? Učí se podle českého rámcového vzdělávacího programu nebo se výuka přizpůsobuje pravidlům cizí země?

Počet hodin se liší v každé komunitě. Závisí to na složení studentů, jejich počtu a časovém vytížení učitele. Vzdělávací program se přizpůsobuje dané zemi. Ve většině destinací je výuka českého jazyka spíše zájmovou aktivitou (jako čeština pro cizince), kurzem pro obohacení jazykových znalostí. Výjimku tvoří Rumunsko a Chorvatsko. V těchto zemích se český jazyk učí jako samostatný předmět na základní a střední škole (gymnáziu).

Organizace a materiální zabezpečení výuky je individuální v každé zemi – například v Rumunsku si čeští učitelé nechávají posílat české učebnice (Alter), naopak v Chorvatsku si učitelé vytvořili vlastní učebnice češtiny, které byly schválené tamějším ministerstvem (Chorvatská vláda podporuje aktivitu menšin a umožňuje realizaci takových projektů).

- Co se dětí týká – jsou považováni za cizince, kteří se snaží naučit mluvit česky, nebo ovládají hovorovou češtinu a kurzy fungují spíše jako česká škola? (tedy cvičení, čtení, gramatika, atd.)

Jazyková úroveň studentů se liší dle rodinného zázemí a doby, kterou strávili v českém prostředí (zda vůbec nějakou). V Rumunsku a Chorvatsku jsou české komunity, v nichž je čeština aktivním komunikačním jazykem; v Rusku je vesnice Čechohrad, v němž české děti chodí do ruské školy a mají odpolední kurzy češtiny. V ostatních destinacích, do nichž jsou vysíláni čeští krajanští učitelé, je výuka spíše češtinou pro cizince. Mladé generace již pochází z jiného zázemí a zájem o češtinu mají z několika hlavních důvodů:

- *rodinné kořeny*
- *stále propojenější mezinárodní trh, kde se čeština uplatňuje v českých firmách v zahraničí. Znalost takového jazyka v zahraničí dělá člověka cennějším na trhu práce (případy hlavně z Jižní Ameriky, kam se čeští učitelé začali vysílat v roce*

2004. Velký zájem o češtinu tam je z důvodů cestování do ČR – možnost domluvit se – a pracovních nabídek; další významnější země jsou Srbsko a Chorvatsko)

- studium a práce – v Rusku a na Ukrajině je znalost češtiny nezbytným požadavkem, pokud studenti chtějí studovat a pracovat v České republice.
- Na co se v hodinách čj klade důraz? Jaké složení mají třídy či kroužky?
Nelze všeobecně určit, na co jsou hodiny češtiny zaměřeny. Protože skupiny zájemců nejsou velké, vytváří se „malotřídky“, v nichž jsou ve stejném kurzu žáci různého věku (třeba 4 ročníky dohromady) a různé jazykové úrovně (většinou umí mluvit, ale psaná forma jazyka je slabá nebo žádná). V komunitách, jako je v Chorvatsku, je situace lepší, protože tam je dostatek žáků pro vytvoření částečně homogenních skupinek.
- Jakou formou výuka probíhá a jaké metody se běžně používají?
Forma výuky opět závisí na rysech každé jednotlivé komunity. Každý učitel si vybírá ze seznamu materiálů, používá internetové zdroje a kombinuje je dle potřeb žáků. V některých komunitách se používají učebnice češtiny pro cizince, někde české učebnice.¹⁴⁷

Příloha č. 3

Seznam učebních materiálů pro Krajský vzdělávací program:¹⁴⁸

1) Učebnice češtiny pro cizince

Andrášová, H., Podepřelová, A. a kol.: Desetiminutovky čeština pro cizince. Klett 2008.

Cvejnová, J.: Česky, prosím. Karolinum 2008.

Dousková, J., Štenclová K., Fraňková, L.: Česky vesele a hezky. Centa 2005.

Hádková, M.: Čeština pro cizince a azylanty A1 a A2. SOZE

Holá, L.: New Czech Step by Step. Akropolis 2004.

Hronová, K.: Úvodní audiorální kurs češtiny pro výuku zahraničních studentů. UJOP UK 1994.

Hronová, K., Turzíková, M.: Čeština pro cizince. Fraus 1998.

Kamiš, K.: Učíme se česky 1/2. Pansofia.

Kempná, H.: Písanka pro zahraniční studenty. UK 1988.

Kotýková, S., Lejnarová, I.: Čeština pro malé cizince 1/2. Knižní klub, Praha 2005.

¹⁴⁷ Setkání proběhlo 16.5.2011; odpovědi byly zkráceny a upraveny vzhledem k zaměření na téma práce.

¹⁴⁸ http://www.auccj.cz/seznam_zdroju.pdf

Nekovářová, A.: Čeština pro život. Akropolis.

Rešková, I., Pintarová, M.: Communicative Czech.

Sýkorová, B., Davidová, H.: Cvičebnice češtiny jako cizího jazyka. Polyglot 2009.

Štindl, O.: Easy Czech Elementary. Akronym 2008.

Štindlová, B.: Česky v Česku I/II. Akropolis 2008.

2) Učebnice a publikace vhodné pro žáky – cizince

Bezděková, J.: Učíme naše děti mluvit. SEVT

Dvořák, J.: Moje první kniha předškoláka a prvňáka. Nakladatelství Svojtka.

Kubátová, K.: Přírodověda – pracovní sešit, 2. díl, pro 1. stupeň ZŠ praktické. Parta.

Mrázková, D.: Můj medvěd Flóra

Nováková, I.: Zábavný pravopis. Portál.

Pávková, B.: Logopedické pexeso a obrázkové čtení B – P – N – D – F – V – K.. Computer Press.

Pokorná, V.: Šimonovy pracovní listy. Portál 2007.

Přikrylová, M.: Barevné kamínky – Co vidíš, co slyšíš, co dovedeš: Můj domov.

Rufertová, H.: Poznávej lidi a život v zemi, v níž žiješ. Fortuna 2002.

Schrimpfová, J. M.: Můj první slovník českého jazyka. Fraus 2008.

Šup, R.: Učíme se číst s porozuměním.

Pracovní sešit pro nápravu vývojových poruch učení v českém jazyce I. (pro 2. a 3.r.). Tobíáš.

Zelinková, O.: Cvičení pro dyslektiky I.-VI. – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

Série pracovních listů na český jazyk (6.-9. ročník). Nakladatelství SeptimaČasopis
Mateřídouška (skládačky, detektiv Vrt'apka)

Časopis Čtyřlístek

3) Hry a aktivity do hodiny

Andrášová, H., Podepřelová, A. a kol: Na cestě za češtinou. Klett 2008.

Čechová, M., Oliva, K., Nejedlý, P.: Hrátky s češtinou. SPN 2007.

Gato, M.: 150 nejlepších her pro děti i dospělé, ke kterým nepotřebujete vůbec nic

Hancock, M.: Pronunciation Games. Macmillan Publisher 1991.

Hanšpachová, J., Řandová, Z.: Angličtina plná her. Portál.

Malá, Z.: Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince. Lingea Ludus 2009.

Hrátky s češtinou. MC Nakladatelství Brno

Pavelka, R.: 61 nejlepších her uvnitř. MC nakladatelství

Pišlová, S.: Jazykové hry. Fortuna 2008.

Rinvoluceri, M.: Grammar Games. Cambridge University Press 2008.

Víška, V., Nováková, L.: Čeština nás baví. Triton 2005.

Warner, P.: 6x25 her rozvíjejících schopnosti a dovednosti dítěte. Portál

Příloha č. 4

Tabulka hodnocení s popisem jednotlivých stupňů dle Evropských škol¹⁴⁹

Žák ovládá požadované výstupy, kompetence a učivo a získané poznatky vhodně a samostatně aplikuje bez pomoci učitele. Umí vyložit a hodnotit jevy a zákonitosti. Pohotově vykonává požadované intelektuální a motorické činnosti. Myslí logicky správně, zřetelně se projevuje jeho samostatnost a tvořivost. Jeho ústní a písemný projev je správný, přesný a výstižný. Grafický projev je přesný. Výsledky jeho činnosti jsou kvalitní, pouze s nepodstatnými nedostatky. Samostatně studuje náročné texty. Na hodiny se připravuje soustavně a systematicky.	9–10
Žák ovládá požadované výstupy, kompetence a učivo v podstatě uceleně a získané poznatky umí samostatně aplikovat. Osvojené vědomosti, dovednosti a kompetence uplatňuje s drobnými chybami. Umí na základě zvládnutých výstupů s menší pomocí učitele vyložit a hodnotit jevy a zákonitosti. Myslí správně, v jeho myšlení se projevuje logika a tvořivost. Ústní a písemný projev mívá menší nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Grafický projev je bez větších nepřesností. Je schopen samostatně nebo s menší pomocí studovat vhodné texty. Příprava na hodiny je až na drobné výjimky soustavná a systematická.	8–8.9
Žák ovládá požadované výstupy, kompetence a učivo bez závažných nedostatků, získané poznatky umí vhodně aplikovat s menší pomocí učitele. Chyby, které se vyskytují v uplatňování osvojených vědomostí, dovedností a kompetencí, je schopen odstranit s pomocí učitele. Umí s pomocí učitele vyložit a hodnotit jevy a zákonitosti. Jeho myšlení je vcelku správné, ale málo tvořivé, nebo se v jeho logice vyskytují chyby. V ústním a písemném projevu má nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. Grafický projev má menší nedostatky. Pro zvládnutí práce s textem jsou nezbytné podrobné pokyny učitele. Je schopen v omezené míře se samostatně připravit na hodiny.	7–7.9
Žák ovládá požadované výstupy, kompetence a učivo se závažnými nedostatky,	6–6.9

¹⁴⁹ Zjednodušeno z dokumentu *Učební osnovy předmětu L1 český jazyk a literatura pro sedmiletý sekundární cyklus Evropských škol – Syllabus Czech L1 for the Secondary Cycle of the European Schools*. 6.11. 2009. http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/108/2009-D-229-cs-2.pdf

<p>které lze vyřešit v dohledné budoucnosti. Získané poznatky vhodně aplikuje pouze s pomocí návodných otázek. V uplatňování osvojených vědomostí, dovedností a kompetencí vyskytují závažné chyby, ale žák je schopen je částečně odstranit s pomocí učitele. V logice myšlení se vyskytují chyby, myšlení není tvořivé. Jeho ústní a písemný projev má nedostatky ve správnosti, přesnosti a výstižnosti. V grafickém projevu se projevují četné nedostatky. Při samostatné práci s textem má výrazné těžkosti, ale umí si sám najít základní studijní materiál. Příprava na hodiny není samostatná ani soustavná.</p>	
<p>Žák nezvládá požadované výstupy, kompetence a nedostatky lze odstranit jen v přiměřeně vzdálené budoucnosti. Při aplikaci získaných poznatků dělá chyby, které jen obtížně napravuje s pomocí učitele. Žák dokáže jen v malém rozsahu uplatnit nabyté vědomosti, znalosti a kompetence, a to jen na základě učitelových dotazů. Neprojevuje samostatnost v myšlení, v řešení problémů se u něho vyskytují logické nedostatky. V ústním a písemném projevu má nedostatky ve správnosti a přesnosti. Grafický projev má větší a časté nedostatky. Nedostatky a chyby nedovede opravit ani s pomocí učitele. Nedovede samostatně studovat texty, ale je schopen s pomocí učitele najít studijní materiál. Příprava na hodiny je nahodilá, jeho příprava vyžaduje soustavnou kontrolu.</p>	4–5.9
<p>Žák naprosto nezvládá požadované výstupy ani kompetence a nedostatky lze napravit jen v poměrně vzdálené budoucnosti. Žák dokáže nahodile uplatnit nabyté vědomosti, znalosti a kompetence vesměs jen na základě dotazů učitele. Neprojevuje samostatnost v myšlení, v řešení problémů se u něho vyskytují časté logické chyby. V ústním a písemném projevu má závažné nedostatky ve správnosti a přesnosti. Kvalita výsledků jeho činnosti a grafický projev mají vážné nedostatky. Závažné nedostatky a chyby opravuje velmi těžkopádně a jedině s pomocí učitele. Nedovede samostatně studovat a není schopen sám vyhledávat studijní materiál. Domácí příprava je nahodilá, velmi často není na hodiny připraven vůbec.</p>	2–3.9
<p>Žák nezvládl osvojení výstupů, kompetencí a učiva, má v nich závažné a značné nedostatky, které nelze vyřešit v dohledné budoucnosti. V uplatňování osvojených vědomostí, dovedností a kompetencí se vyskytují závažné a podstatné chyby, které nedovede opravit ani s pomocí učitele. Neprojevuje samostatnost v myšlení, vyskytují se u něho značné logické nedostatky. V ústním a písemném projevu má závažné nedostatky ve správnosti, přesnosti i výstižnosti. Není schopen souvislého mluveného či psaného projevu na dané téma. Grafický projev má vážné nedostatky. Žák není schopen porozumět studovanému textu. Chodí do hodin soustavně nepřípraven, opakovaně neplní ani po upozornění domácí úkoly.</p>	0.1–1.9
<p>Toto hodnocení bude mít žák v případě, že odevzdá prázdnou, nepřijatelnou či opsanou práci, že nereaguje na položené otázky, neodevzdá či nesplní zadané projekty nebo je přistižen při podvádění.</p>	0

Příloha č. 5

Očekávané výstupy studentů EŠ při skládání Evropského Baccalaureatu z českého jazyka

Závěrečná zkouška z českého jazyka má písemnou a ústní část. V písemné i ústní části se očekává, že žák:

- *zná základní lingvistickou a literárněvědní terminologii a dovede ji používat,*
- *rozezná základní funkční jazykový styl textu a jeho žánrový charakter,*
- *vytvoří text podle zadaných kritérií,*
- *dovede funkčně použít spisovný jazyk v písemném projevu,*
- *uplatňuje zásady kompoziční výstavby textu.*

V ústní části Baccalaureatu se navíc proěřuje, zda řák:

- *prokáže porozumění celému textu i jeho částem,*
- *analyzuje výstavbu textu,*
- *dovede funkčně použít spisovný jazyk a formuluje souvisle své poznatky,*
- *analyzuje umělecký text,*
- *postihne charakteristické znaky textu,*
- *je schopen v průběhu zkoušek reagovat na podněty a dotazy zkoušejícího,*
- *je schopen vyjádřit souvisle poznatky o vlastní četbě.¹⁵⁰*

Příloha č. 6

Ukázka metody práce s dětmi v ČŠBH:

Gruntová (2010) ve svém článku popisuje, jak vypadá výuka ve třídě v Paříži.

Psaní podle Svěráka

Třetí třídu ČŠBH v Paříži navštěvuje pět dětí. Společně jsme v lednu začali číst knihu Zdeňka Svěráka „Tatínku, ta se ti povedla.“ V úvodních kapitolách se popisuje, jak vypadá titulní postava knihy tatínek Šíma, stručně a vtipně se mluví o jeho obvyklém dni a také o tom, co všechno musí v domácnosti stihnout maminka.

Po přečtení počáteční popisné pasáže jsme se podívali na obrázky v knize a hledali, na kterých je vyobrazen právě tatínek Šíma. Vždy jsme si řekli, podle čeho jsme ho poznali – umožnilo nám to opakovat si slovní zásobu (např. výraz „mýtinka“, kterým Svěrák označuje pleš na hlavě hlavní postavy, byl pro děti neznámý, ale moc se jim hodil: právě se učí vyjmenovaná slova). Pak si děti namalovaly svého tatínka a na vlastní žádost přidaly i obrázek maminky. Ilustrace jsme připevnili na zeď a děti je ústně komentovaly. Na příští hodinu dostaly za domácí úkol doplnit své obrázky krátkým popiskem.

Následující hodinu jsme začali jednoduchou hrou na předvádění: v učebnici pro cizince jsem našla obrázky obvyklých denních činností a domácích prací, rozstříhala je, položila na stůl bílou stranou vzhůru. Žáci si je po jednom brali, pantomimicky předváděli danou činnost, a kdo slovíčko uhodl, směl je zapsat na tabuli. Společně jsme potom opravili

¹⁵⁰ http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/108/2009-D-229-cs-2.pdf

pravopisné chyby a žáci si neznámá slova zaznamenali do sešitu. Rozdala jsem jim následně list papíru, kde byly opět vyobrazeny různé domácí práce a jiné denní činnosti (jednalo se o materiál, který jsem si kdysi připravila pro své dospělé studenty češtiny jako cizího jazyka, a běžně ho s nimi používám). Zahráli jsme si oblíbenou hru BINGO: četla jsem Svěrákův text, a jakmile se v něm objevila činnost, jež byla na papíře zobrazena, zakřičely děti „bingo“ a obrázek si zaškrtnuly. Opět jsme si chvíli povídali o tom, jak to vypadá u Šimů, zda je to v našich rodinách podobné, jak asi vypadá obvyklý tatínkův a mamčin den. Napsala jsem potom na tabuli tyto tři začátky vět převzaté doslova ze Svěrákovy knihy : „Ráno tatínek...“; „V práci tatínek....“ „Večer tatínek...“ Žáci měli za úkol je doplnit podle sebe. Hodinu jsme zakončili pětílístkem (viz. obrázek) na téma „TATÍNEK“. Doma děti nyní samy stejným způsobem píší o mamince.¹⁵¹

Příloha č. 7

Dotazník pro učitele českého jazyka v zahraničí

Dotazník pro učitele na českých školách v zahraničí

Lenka Zahradková, studentka PedF UK v Praze

Datum vyplnění:

Vážení učitelé českého jazyka,

předkládám Vám dotazník týkající se metod výuky ve Vašich hodinách. Dotazník je anonymní, ale pro jeho vyhodnocení potřebujeme znát alespoň základní údaje:

Škola, na které učíte: _____

Ve kterých ročnících učíte (nebo jakého věku jsou vaši studenti): _____

Jste: muž žena

Věk: _____

Vaše odpovědi budou sloužit pouze pro výzkumné účely, záleží nám na obohacení znalostí a zvýšení povědomí o českých školách v zahraničí mezi českou populací. V odpovědích zaškrtněte/zvýrazněte jednu z možností. Jakékoli poznámky a dodatky vpisujte k otázkám či využijte prostoru na konci dotazníku. Dotazník Vám nezabere více než 30 minut.

I. První okruh otázek se týká výuky češtiny všeobecně.

¹⁵¹ Gruntová, B. *Mým jazykem je čeština, i když ne tak docela.* Rodina a škola. 12.5.2010. Vydání 5/2010. [cit. 2011-11-01] Článek dostupný online na: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/-mym-jazykem-je-cestina--i-kdyz-ne-tak-docela-/41581/>

1, Jak často ve svých hodinách komunikujete s celou třídou najednou (frontální vyučování)?

a, vždy, stále (100 % veškerého vyučovacího času)

b, často (75 % času)

c, někdy (50 % času)

d, nikdy

2, Mají vaši žáci individuální plán vzdělávání, takže si každý hledí svého učiva, postupuje dle svých možností a nespolupracuje s ostatními?

a, ano (prosím stručně charakterizujte):

b, někdy (pouze v určitých případech – prosím uveďte příklad):

c, ne

3, Jak často v hodinách kombinujete různé formy vyučování, při nichž se prolíná individuální práce jednoho žáka a jeho spolupráce s ostatními?

a, vždy, každou hodinu (100 %)

b, často (75 %)

c, někdy (50 %) d, nikdy

4, Jak často rozdělujete žáky do pracovních skupinek?

a, vždy, každou hodinu (100 %)

b, často (75 %)

c, někdy (50 %) d, nikdy

*Je dle vás skupinové vyučování produktivní a efektivní? Pokud **ano**, vysvětlíte proč:*

*Pokud **ne**, vysvětlíte proč:*

5, Kterou metodu prověřování žákovských výkonů a znalostí používáte nejraději?

U nejoblíbenější/nejčastější metody, kterou jste vybral/a prosím uveďte příklady (např.: monolog na dané téma, volná písemná odpověď, dialog se žákem, jaké hry atd.)

a, ústní zkoušení

b, písemné zkoušky

c, didaktické hry

d, kombinace či jiné (prosím vypište)

Upřednostňujete spíše: menší a časté prověřování

ANO

NE

velké souhrnné zkoušení, opakování, testy

ANO

NE

6, Při hodnocení žákovských výkonů používáte:

a, klasickou číselnou škálu 1-5

b, způsob hodnocení v dané zemi/škole

c, slovní hodnocení

d, kombinace více druhů či jiné

Pokud zvolíte jinou možnost než „a“, ilustруйте prosím na příkladu:

II. Nyní se zaměříme na **konkrétní učivo** – své odpovědi ilustруйте na příkladech různých jevů, které vyučujete (vyjmenovaná slova, slovní zásoba, s/z, slovní druhy, mluvnické kategorie apod.)

7, Používáte moderní technické pomůcky (počítač, videonahrávky, audionahrávky, televizi, počítačové výukové programy) při osvojování a procvičování látky? (např. žáci poslouchají audionahrávku a vypisují termíny/ ustálená slovní spojení atd.)

a, ano

b, někdy

c, nikdy

8, Při prezentaci nového učiva obvykle:

U následujících podotázek prosím uveďte příklad z praxe, pokud zvolíte „ANO“.

- spojujete jednotlivé jevy do systému vztahů (např. synonyma mohou mít škálu neutrální i citově zabarvenou; slovo je synonymem a zároveň antonymem pro jiné slovo) ANO NE
- pracujete s konkrétními příklady a ukázkami a z nich pak docházíte ke všeobecným pravidlům/charakteristice jevu ANO NE
- nejprve obecně vysvětlujete pojmy (co jsou/jak poznáme synonyma, homonyma apod.) a poté vedete žáky k jejich aplikaci na konkrétních příkladech ANO NE
- snažíte se vysvětlovat učivo v návaznosti na již nabyté vědomosti ANO NE
- prolínáte nové vědomosti s již probraným učivem (např. u vybraných homonym určit mluvnické kategorie) ANO NE

9, Při procvičování a prohlubování daného učiva používáte:

Zaškrtněte prosím u každého typu cvičení jednu z možností.

<i>typ cvičení</i>	<i>stále</i>	<i>často</i>	<i>někdy</i>	<i>nikdy</i>
sdělování poznatků (práce se slovníkem, vypracovávání přehledů, prezentace zjištěných informací)				
vyhledávání slov v článku				
třídění, vybírání z dvojic slov/skupiny slov				
zjišťování vztahů mezi slovy (např. spojování synonym, antonym, apod.)				
vysvětlování významu (metafor, rčení, přísloví,...)				
vymýšlení (významů mnohoznačných slov, vlastních metafor a přísloví)				
reprodukce obecných fakt (antonyma jsou slova...)				
určování (základních/přenesených významů)				
nahrazování a obměňování (slov synonymy)				
rozlišování (stupně intenzity synonym)				
diktát (jiný pravopis homonym – spíš X spíž)				

(v závorkách jsou uvedené příklady, typy)

10, Upřednostňujete:

<i>ústní a konverzační aktivitu žáků</i>	ANO	NE
<i>psaná cvičení (která se ústně kontrolují)</i>	ANO	NE
<i>úlohy, které se řeší ve skupině</i>	ANO	NE
<i>individuální práci žáků</i>	ANO	NE
<i>hromadná cvičení</i>	ANO	NE

Prostor pro Vaše dodatky, poznámky:

Děkuji za Váš čas a spolupráci při vyplňování dotazníku.

studentka PedF UK v Praze, Lenka Zahradková

email: zahradkovalenka@seznam.cz

